

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Hana Honců

**Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého maturanta?
Analýza úloh čtenářské gramotnosti v učebnicích pro
střední školy a v didaktickém testu.**

Reading Literacy as a goal for every graduate student. Analysis of reading literacy tasks in graduation test and secondary school textbooks.

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. nejen za odborné vedení, cenné rady, komentáře, ochotu a trpělivost, ale také za podnětné semináře během magisterského studia, které mne přivedly k problematice čtenářské gramotnosti.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 8. 2017

.....

Hana Honců

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti v učebnicích a pracovních sešitech pro studenty středních škol. Cílem práce je zjistit, zda se v učebnicích a pracovních sešitech objevují úlohy, které se týkají oblasti čtenářské gramotnosti a rovněž to, zda tyto publikace obsahují úlohy, se kterými se studenti setkávají v didaktických testech. Nejprve jsou vymezeny pojmy gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Jsou charakterizovány složky čtenářské gramotnosti i faktory, které ji ovlivňují, zejména školní prostředí. Rovněž je vymezen vliv učebnic. Dále práce obsahuje dvě analýzy. První analýza se týká zastoupení čtenářské gramotnosti v maturitním didaktickém testu z roku 2016, druhá analýza zkoumá zastoupení úloh na čtenářskou gramotnost ve vybraných učebnicích a pracovních sešitech pro střední školy.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, didaktický test, učebnice, střední škola

Abstract (in English)

This diploma thesis focuses on the reading literacy and its problematics in the textbooks and workbooks for highschool students. The aim of the thesis is to find out whether the textbooks and workbooks contain exercises concerning this area and also if they contain exercises similar to these at the Graduation Exam. At first, the concepts literacy, functional literacy and reading literacy are defined. The components of the reading literacy are characterized as well as the influencing factors, especially the school environment. The influence of the schoolbooks is defined as well. Secondly, the thesis includes two analysis. The first relates to the representation of the reading literacy in the test at the Graduation Exam 2016. The second focuses on the number of this type of exercises in the selected school books and workbooks for highschool students.

Key words : reading literacy, graduation test, school books, high school

Obsah

Seznam zkratk	7
Úvod	8
1. Gramotnost	9
1.1 Funkční gramotnost	10
1.2 Negramotnost, funkční negramotnost	12
2. Čtenářská gramotnost	14
2.1 Roviny čtenářské gramotnosti	17
2.2 Škola jako faktor ovlivňující čtenářskou gramotnost	17
2.3 Čtenářská gramotnost v RVP pro SŠ	20
2.4 Výzkum PISA	21
3. Učebnice a čtenářská gramotnost	24
3.1 Učebnice a jejich funkce	24
3.2 Schvalovací doložka MŠMT	26
3.3 Úloha učebnic v rozvoji čtenářské gramotnosti	27
4. Čtenářská gramotnost a maturitní zkouška	29
4.1 Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury	29
4.2 Charakteristika didaktického testu	32
4.3 Dovednosti prověřované didaktickým testem	32
5. Analýza didaktického testu z hlediska čtenářské gramotnosti	35
5.1 Výchozí texty v didaktickém testu 2016	35
5.2 Prověřované dovednosti didaktickým testem 2016	37
5.3 Typy testových úloh v didaktickém testu 2016	41
5.4 Shrnutí	42
6. Analýza vybraných učebnic a pracovních sešitů pro střední školy z hlediska čtenářské gramotnosti	44
6.1 Cíle a metody analýzy	44
6.2 Hypotézy	44
6.3 Materiál	45
6.4 Učebnicová řada nakladatelství Fraus	45
6.4.1 Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy	46
6.4.2 Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy	49
6.4.3 Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro střední školy	52
6.5 Učebnicová řada nakladatelství Didaktis	56

6.5.1	Komunikace v českém jazyce pro střední školy – učebnice.....	56
6.5.2	Komunikace v českém jazyce pro střední školy – pracovní sešit.....	58
6.6	Český jazyk v kostce pro SŠ	63
6.7	Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií	65
7.	Závěr.....	69
7.1	Shrnutí výsledků analýzy	69
7.2	Doporučení a diskuze	74
	Seznam literatury	76
	Seznam grafických prvků	80

Seznam zkratek

ČŠI - Česká školní inspekce

IALS – International Adult Literacy Survey (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti)

PISA – Programme for International Student Assessment (Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání)

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SIALS – Second International Adult Literacy Survey (Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých)

SŠ – Střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

Úvod

Význam čtenářské gramotnosti je pro život v dnešní společnosti naprosto zásadní. Doba se mění a společnost klade na jedince čím dál tím vyšší požadavky. Především se musí vzdělávat po celý život. Díky technologickému pokroku však nemůžeme říci, jaké znalosti a dovednosti bude potřebovat, jelikož mnohé ještě ani neexistují. Můžeme však předpokládat, že pokud bude *umět číst*, ve smyslu efektivně získávat a zpracovávat informace, bude schopen v tomto světě lépe uspět. Takové dovednosti by měl získat ve školním prostředí. Naše práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti u studentů středních škol prostřednictvím učebnic a pracovních sešitů. Zajímá nás, zda učebnice a pracovní sešity přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u studentů středních škol. Toto téma se nám zdá o to významnější, že úlohy, které se vztahují k oblastem čtenářské gramotnosti, se hojně objevují v didaktickém testu nové maturitní zkoušky. Považujeme proto za důležité zjistit, zda učebnice a pracovní sešity jakožto základní didaktické pomůcky přispívají k přípravě studentů k tomuto testu.

Práce je rozdělena do sedmi kapitol. V první kapitole nejprve objasníme základní teoretické pojmy gramotnost a funkční gramotnost, věnujeme se i termínům negramotnosti a funkční negramotnosti. Ve druhé kapitole se věnujeme čtenářské gramotnosti z hlediska definice pojmu, složek čtenářské gramotnosti, škole jako základnímu faktoru, který čtenářskou gramotnost ovlivňuje, postavení čtenářské gramotnosti ve vzdělávacím programu pro SŠ, rovněž výzkumu PISA. Ve třetí kapitole se věnujeme učebnici a její úloze v rozvoji čtenářské gramotnosti. Ve čtvrté kapitole představíme současnou podobu maturitní zkoušky a čtenářskou gramotnost jako její nedílnou součást.

Pátá a šestá kapitola přináší dvě analýzy. V páté kapitole provedeme analýzu didaktického testu z jarní sady roku 2016 z hlediska čtenářské gramotnosti. V šesté kapitole provedeme analýzu vybraných učebnic a pracovních sešitů pro střední školy. V sedmé kapitole pak shrneme získané poznatky.

1. Gramotnost

Pojem gramotnost je v současnosti používán velmi často, definovat jej však není jednoduché. Do první poloviny 20. století byla gramotnost popisována ve vztahu k negramotnosti, ovšem v souvislosti s vývojem společnosti se pojmu gramotnost dostává širšího chápání.¹ Zatímco v dřívějších dobách byl za gramotného člověka považován ten, kdo uměl číst a psát, s rozvojem společnosti se tyto dovednosti začaly ve vyspělých státech považovat za samozřejmé a výraz gramotnost nabyl mnoha rozšiřujících významů. Je pojmem komplexním, který je ovlivňován mnoha faktory, např. společností, kulturou, sociálně-ekonomickými podmínkami, výchovou a vzděláváním.²

Gramotnost má v současném, moderním světě zásadní postavení, ovlivňuje život jedince, stala se kulturním a společenským fenoménem. O tom svědčí i připojování přívlastků k tomuto pojmu. Setkáváme se například s gramotností finanční, matematickou, sociální, občanskou či s e-gramotností. Jak upozorňuje Milada Rabušicová: „*V přeneseném slova smyslu pak může pojem gramotnost označovat vlastně cokoli, co předpokládá většinou duševní schopnost vykonávat určitou činnost.*”³ Pojem gramotnosti tak nabývá na složitosti a komplikovanosti. Společně s tím, jak se mění požadavky společnosti na dovednosti jedinců, mění se i požadavky na samotnou gramotnost.

Původní definici gramotnosti vypracovalo a přijalo UNESCO roku 1958: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*”⁴ Ukázalo se však, že tato definice nepostačuje, jelikož nepostihuje odlišnost různých kultur a prostředí – pojem gramotnost začal být chápán jako „*jev úzce vztažený ke konkrétnímu sociálnímu kontextu.*”⁵

V Pedagogickém slovníku je gramotnost definována jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získanou obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.[...] Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost. V současné pedagogické terminologii se výraz „gramotnost“ používá s významem schopnost aplikace*

¹ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, str. 11.

² DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 18.

³ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 23.

⁴ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 16.

⁵ Tamtéž, str. 17.

některých specifických znalostí a dovedností, jako např. čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, počítačová gramotnost aj.“⁶ Jana Doležalová poskytuje ve své publikaci komplexnější definici: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“⁷ Povšimněme si důrazu na rozlišení stupňů gramotnosti v obou definicích. Vidíme zřetelnou potřebu odlišit základní gramotnost, tedy určitou minimální úroveň dovedností, a úroveň vyšší, která zahrnuje další, složitější schopnosti a dovednosti, které jsou v moderní společnosti zapotřebí. I když si jedinec v rámci povinné školní docházky osvojí dovednost číst a psát, nemusí své schopnosti využívat efektivně. Přesto bychom jej neoznačili za negramotného v historickém smyslu slova, tedy ve spojení s analfabetismem. Vlivem vývoje společnosti tak do popředí vstupují pojmy funkční gramotnost a funkční negramotnost.

1.1 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost byla poprvé oficiálně definována v roce 1978 na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“⁸ Pedagogický slovník uvádí, že funkční gramotnost je „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“⁹ Ukazuje se, že funkční gramotnost zahrnuje skutečně složitější dovednosti, než je pouhé osvojení si techniky čtení a psaní. To potvrzuje i Milada Rabušicová, která tuto skutečnost považuje za jeden z charakteristických rysů funkční gramotnosti.¹⁰ Rovněž upozorňuje, že úspěšné absolvování školního vzdělávání neznamená i úspěšné zvládnutí

⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: 2003, str. 80.

⁷ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 11.

⁸ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 18.

⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: 2013, str. 80.

¹⁰ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 19.

činností běžného života, které souvisí s funkční gramotností – „školní gramotnost“ a funkční gramotnost tak nejsou totožné.¹¹ Dle Metelkové Svobodové by však měly tyto pojmy do jisté míry splývat, přičemž rozdíl by spočíval především ve spojitosti funkční gramotnosti s dospělou populací, zatímco školní gramotnost by „se zaměřovala na školní prostředí a cíleně by směřovala ke gramotnosti funkční.“¹²

M. Rabušicová uvádí tři dimenze (složky) funkční gramotnosti: literární (textovou), dokumentovou a numerickou.¹³ Toto dělení vychází z metodologické koncepce výzkumu IALS (International Adult Literacy Survey – Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých). Každá z oblastí obsahuje dovednosti, které jsou zapotřebí k různým činnostem a úkolům. Literární (textová) gramotnost obsahuje takové znalosti a dovednosti, které jsou nutné k porozumění a využívání informací ze souvislých textů (například z novin, beletrie, ale i básní). Dokumentová gramotnost zahrnuje znalosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k vyhledávání a využívání informací z textů nesouvislých, případně krátkých textů, které jsou složitě strukturovány (oznámení, dokumenty, jízdní řády, reklamní prospekty, letáky). Součástí numerické gramotnosti jsou pak znalosti a dovednosti, které jsou nutné k práci s číselnými údaji, které jsou včleněny do textů.¹⁴ S tímto typem se setkáváme například u grafů, tabulek, bankovních formulářů, objednávek apod. Požadované dovednosti a jejich úroveň se však v různých prostředích odlišují, jelikož funkční gramotnost je ovlivňována kulturním kontextem.¹⁵ Veronika Najvarová navrhuje jiné rozčlenění funkční gramotnosti, a to do jednotlivých oblastí dle vědních oborů.¹⁶ Jako oblast funkční gramotnosti se tak objevuje gramotnost informační, jazyková, matematická, přírodovědná, sociální, umělecká a čtenářská, která má mezi ostatními výsadní postavení.¹⁷ V modelu se rovněž objevuje dokumentová gramotnost, která je definována ve shodě s předešlým vymezením. Dle Najvarové je „výhodou tohoto modelu také paralelnost gramotnostních oblastí s oblastmi školního vzdělávání, jak jsou definovány v RVP ZV. Tento fakt konkretizuje obsahovou náplň jednotlivých oblastí, přibližuje požadavky školního vzdělávání reálnému životu a ilustruje

¹¹ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 19.

¹² METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, str. 13.

¹³ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, str. 85.

¹⁴ Tamtéž, str. 86.

¹⁵ Tamtéž, str. 19.

¹⁶ NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T.; KNECHT, P.: *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, str. 78.

¹⁷ Tomuto tématu se věnujeme v následující kapitole.

podstatu funkční gramotnosti."¹⁸ Například dokumentová gramotnost se prolíná všemi oblastmi RVP ZV, umělecké gramotnosti by v RVP ZV odpovídala oblast Umění a kultura.

Gramotnost je celoživotní proces, který probíhá v určitých fázích. Jana Doležalová ve svém modelu překrývajících se etap funkční gramotnosti člení vývoj příslušných kompetencí do pěti etap.¹⁹ V tzv. spontánní etapě gramotnosti, která probíhá od narození až do předškolního věku dítěte, dochází ke spontánnímu získávání prekompetencí. Vstupem do školy začíná etapa elementární gramotnosti, ve které se začínají kompetence cíleně vytvářet a formovat, učitel by však měl navazovat na žákovské prekoncepty. Významný je především 1. ročník, ve kterém si dítě osvojuje techniku čtení a psaní. V etapě základní (bázové) gramotnosti začíná dítě funkční gramotnostní dovednosti využívat. Na tuto etapu pak navazuje etapa rozvinuté základní (bázové) gramotnosti, která zahrnuje celé období povinné školní docházky. Na rozdíl od předcházející etapy vyžaduje náročnější myšlenkové operace pro složitější práci s textem. Vyžaduje se například schopnost text analyzovat, interpretovat a kriticky hodnotit.²⁰ Závěrečnou etapou je etapa funkční gramotnosti. Jedinec by měl mít rozvinuté kompetence na takové úrovni, aby mohl bez problémů vykonávat úkoly běžného života. Úroveň funkční gramotnosti však není stálá a vlivem různých faktorů se může měnit. Vzniká tak předpoklad celoživotního vzdělávání jedince.²¹

1.2 Negramotnost, funkční negramotnost

Považujeme za vhodné, abychom definovali i opačný pojem, tedy negramotnost. Stejně jako výraz *gramotnost* i pojem *negramotnost* prošel jistými proměnami.

UNESCO definovalo negramotnost v roce 1958, přičemž tato definice je protipólem tehdejší definice gramotnosti. „*Negramotný je ten, kdo neumí s porozuměním přečíst a napsat krátkou zprávu z každodenního života.*“²² Tato definice byla následně doplněna: „*Za negramotnou je považována osoba, která je schopna pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí číst, ale nikoli psát, a dále ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty.*“²³ Tradičně je negramotnost spojována především s oblastí Afriky, některými zeměmi v Asii a Latinské Americe. Na konci 60. let 20. století se však odborníci v USA, Kanadě a Velké Británii začali setkávat s novým problémem

¹⁸ NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T.; KNECHT, P.: *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, str. 78.

¹⁹ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 59.

²⁰ Tamtéž, str. 61.

²¹ Tamtéž, str. 63.

²² RABUŠICOVÁ, Milada. *Negramotnost jako celosvětový problém*. In *Pedagogika*. 1990, 40 (3), str. 260.

²³ Tamtéž.

u dospělých jedinců, kteří sice ovládali techniku čtení a psaní, avšak ve složitějších, náročnějších textech nedokázali nalézt potřebné informace.²⁴ Nebyli schopni informace z textu využít pro své osobní potřeby, pochopit instrukce. Vznikl tak termín funkční negramotnost.²⁵

V současné době rozlišujeme dva druhy negramotnosti. Prvním typem je analfabetismus. „*Osoby, které nedosáhly ani základů gramotnosti, označujeme běžně jako negramotné, analfabety.*“²⁶ Takoví jedinci nejsou schopni rozpoznávat písmena, slova a věty a převádět je do zvukové podoby. Nezvládnutí gramotnosti může mít dle Šebesty dvě příčiny.²⁷ První příčinou je působení nepříznivých vnějších okolností (např. rodinných, sociálních, politických). Odstranění tohoto jevu „*závisí převážně na společenských opatřeních: na zajištění povinného vzdělávání pro děti, organizování kurzů pro dospělé apod.*“²⁸ Druhá příčina se týká jedinců s nedostatečnými schopnostmi k tomu, aby tyto dovednosti získal. V těchto případech však nehovoříme o analfabetismu, nýbrž o potížích s osvojováním jazyka, přičemž nejčastějšími příčinami těchto potíží bývají dyslexie a dysgrafie.²⁹

Druhým typem je již zmiňovaná funkční negramotnost. Doležalová považuje za funkčně negramotného takového jedince, který „*prošel základním vzděláním, ale neumí se orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat*“³⁰

²⁴ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, str. 11.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, str. 84.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 14.

2. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost nemá univerzálně platnou definici, nýbrž bývá definována mnoha způsoby, přičemž se tyto definice neustále vyvíjí.

Pedagogický slovník čtenářskou gramotnost definuje jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“³¹

Pro účely mezinárodního výzkumu PISA (2009) je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“³² Dle příručky Výzkumného ústavu pedagogického *Gramotnosti ve vzdělávání* však definice PISA zohledňuje pouze ty aspekty čtenářské gramotnosti, které lze testovat, a opomíjí tak netestovatelné složky čtenářské gramotnosti, které se týkají hodnotové a postojové roviny (např. vztah ke čtení).³³ Čtenářskou gramotnost proto autoři definují komplexněji, jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“³⁴

Karel Šebesta uvádí, že „číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“³⁵

I přes to, že čtenářská gramotnost bývá definována různě, nalezneme v definicích společné znaky. Povšimněme si důrazu na práci s různými druhy textů a na životní praxi. Úroveň čtenářské gramotnosti jedince má vliv na jeho zařazení do společnosti, na kvalitu života. Pro užitečné zpracovávání informací z textů nestačí pouhé rozumění, nýbrž je zapotřebí využití těchto informací, propojení s našimi zkušenostmi, propojení vědomostí a

³¹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: 2013, str. 42.

³² PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASTL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, str. 12.

³³ *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), 2010, str. 7. [cit. 2017-03-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>

³⁴ Tamtéž.

³⁵ Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, str. 81.

dovedností. Čtenářská gramotnost tak není pouhým porozuměním psanému textu, nýbrž schopnost člověka využívat informace pro osobní užitek. Nesmíme však opomenout i samotný proces čtení v osobní, hodnotové rovině.

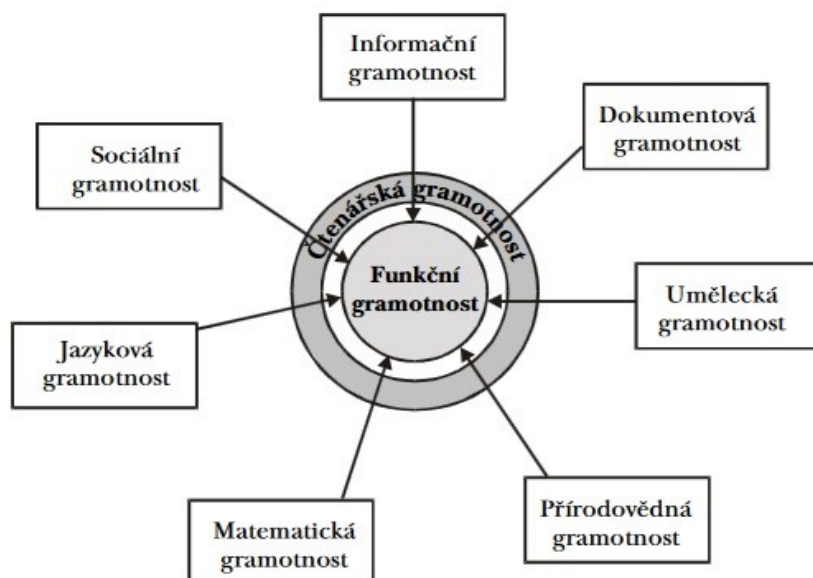
Vzhledem k řečenému vyvstává důležitá otázka. V jakém vztahu jsou čtenářská a funkční gramotnost? Jana Doležalová uvádí, že se jedná o dva různé pojmy, které však vycházejí ze stejných teoretických konceptů.³⁶ Shodné jsou i požadované dovednosti, avšak nalezneme zde i odlišnosti. Liší se například v obsahu matematické složky, která se nevyskytuje ve čtenářské gramotnosti samostatně, nýbrž je zahrnuta do domény dokument, v jejímž rámci probíhají matematické operace, které jsou nutné pro práci s typem textů, které se v této doméně vyskytují.³⁷ Důležitý rozdíl mezi těmito gramotnostmi však spatřuje v kategorii věku. Čtenářská gramotnost se utváří během povinné školní docházky, tedy do 15. roku života, funkční gramotnost se uplatňuje mezi 15. a 65. rokem, což znamená, „že v průběhu školní docházky se teprve odehrává proces zrodu funkční gramotnosti.“³⁸ Věková hranice 65 let však dle našeho názoru neplatí absolutně, nýbrž závisí na mnoha faktorech, které jsou individuálního charakteru (intelekt, vykonávaná profese, odchod do důchodu, osobnostní dispozice). Připomeňme i různé programy celoživotního vzdělávání, například Univerzitu třetího věku. Domníváme se tak, že tato hranice je značně proměnlivá a může být i mnohem vyšší.

Již jsme zmínili, že v pojetí Veroniky Najvarové je čtenářská gramotnost jednou z oblastí funkční gramotnosti, vzhledem k ostatním oblastem má však výjimečné postavení, což znázorňuje i toto schéma:

³⁶DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 47.

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Tamtéž, str. 49.



Obrázek 1 Postavení čtenářské gramotnosti vzhledem k dalším oblastem. Převzato z Najvarová, Veronika. *Model funkční gramotnosti a RVP ZV*, str. 79³⁹

Čtenářská gramotnost je nejvýraznější podoblastí funkční gramotnosti, prolíná se i všemi dalšími oblastmi. Bez dovedností, které zahrnuje čtenářská gramotnost, by bylo jen velmi obtížné, ne-li přímo nemožné, získávat vědomostí a dovedností z dalších oblastí. Vysoká úroveň čtenářské gramotnosti se tak stává podmínkou pro dosažení kvalitního stupně funkční gramotnosti v dalších specifických gramotnostech. Neznamená to však, že ve všech gramotnostních podoblastech dosáhneme stejně vysoké úrovně funkční gramotnosti. Najvarová upozorňuje, že jedinec může být v jedné oblasti dostatečně funkčně gramotný, v další však může dosahovat až stupně ngramotnosti.⁴⁰ Tyto rozdílné úrovně gramotností souvisejí s konkrétními potřebami jedince, například s profesí či zájmy. Je zřejmé, že výčet specializovaných gramotností nemusí být konečný. Společně s rozvojem společnosti mohou vznikat i nové oblasti, ve kterých bude muset člověk prokázat dobrou úroveň gramotnosti. Dovolujeme si však tvrdit, že význam čtenářské gramotnosti vždy bude naprosto klíčový, jelikož sama čtenářská gramotnost umožňuje gramotnost funkční. Dodejme ještě, že významné postavení čtenářské gramotnosti dokládá dle Najvarové i to, že bývá samostatně testována v různých výzkumech (např. PISA, PIRLS, SIALS).⁴¹

³⁹ NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T.; KNECHT, P.: *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, str. 79.

⁴⁰ NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T.; KNECHT, P.: *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, str. 82.

⁴¹ Tamtéž. My o výzkumu PISA pojednáváme v podkapitole 2.4.

Je nutné zdůraznit, že všechny aspekty gramotnosti by se měly rozvíjet celoživotně. Nutnost celoživotního vzdělávání je nakonec i předpokladem pro dosažení úspěchů v dnešním „digitálním světě“, který se vyvíjí neustále. Nezastupitelnou roli pro rozvoj všech gramotností, tedy i čtenářské gramotnosti, má školní prostředí, a to již prostřednictvím mateřských škol, tedy od předškolního věku dítěte.⁴²

2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

V oblasti čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádnou bychom neměli opomenout. Autoři příručky *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka* uvádí tyto roviny⁴³:

- **vztah ke čtení** – předpokladem k rozvoji čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah k čtení, radost z četby,
- **doslovné porozumění** – tj. porozumět na základní úrovni textu,
- **vysuzování** – čtenářsky gramotný člověk musí být schopen z textu vyvodit závěry a kriticky texty posoudit,
- **metakognice** – dovednost autoregulace, tj. aktivně řídit proces poznávání při učení z textu, reflektovat záměr četby, volit vhodné strategie pro lepší porozumění textu,
- **sdílení** – tj. sdílet své prožitky z četby, porovnávat své dojmy s ostatními, přemýšlet o rozdílných interpretacích,
- **aplikace** – čtení využívá čtenářsky gramotný člověk k vlastnímu rozvoji a zúročuje poznatky z četby i v dalším životě.

Všechny roviny by měly být důsledně rozvíjeny, jelikož každá z nich má významnou úlohu při rozvoji čtenářské gramotnosti. Tento požadavek pak klade vysoké nároky především na školní prostředí, které, jak už bylo řečeno, má zásadní podíl na rozvoji všech gramotností.

2.2 Škola jako faktor ovlivňující čtenářskou gramotnost

Prostředí školy není pochopitelně jediným faktorem, který čtenářskou gramotnost ovlivňuje. Tyto faktory bychom mohli rozlišit na vnitřní a vnější, přičemž mezi vnitřní faktory patří takové okolnosti, které jedinec nemůže ovlivnit vůbec, nebo jen s velkými

⁴² Hovoříme o tzv. čtenářské pregramotnosti.

⁴³ KOŠŤÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, str. 14. [cit. 2017-07-15]. Dostupné z WWW: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerexpress.html.

obtížemi (např. intelekt, genetické predispozice, osobnostní dispozice, zájem o učení).⁴⁴ Mezi vnější faktory pak řadíme například rodinu a školu.⁴⁵ Škola je stále hlavním místem zajišťujícím formální vzdělávací aktivity. Rozvíjení různých oblastí funkční gramotnosti by mělo být jejím úkolem, jelikož je nutné, aby si žáci pro budoucí život osvojili škálu dovedností a schopností pro základní orientaci v různých životních situacích. Pro žáky, kteří nemají dostatečně stimulující rodinné prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti, může být škola dokonce jediným místem, kde dochází k rozvoji jejich dovedností, k setkávání s různými druhy textů.

Zatímco na počátku školní docházky je hlavním úkolem žáků zvládnutí dovednosti čtení ve smyslu dešifrování textu a dosažení potřebných kvalit čtení po technické stránce, v dalších letech následuje využití této dovednosti. Na základní škole je rozvoj čtenářských dovedností považován za klíčový a samozřejmý. Právě rozvoji čtenářské gramotnosti na základních školách je věnována značná pozornost. Tento fakt je zcela pochopitelný vzhledem k tomu, že během povinné školní docházky dochází jak k osvojování techniky čtení a psaní, tak k rozvoji samotné čtenářské gramotnosti. Domníváme se však, že na středních školách je tato oblast opomíjena. Jak jsme již zmínili, rozvíjení a prohlubování kompetencí k dosažení funkční gramotnosti je celoživotní proces. Čtenářská gramotnost je, jak jsme již ukázali, klíčovým předpokladem k osvojení dalších oblastí gramotnosti. Střední škola by měla studenty vybavit znalostmi a dovednostmi, které jsou potřeba pro vstup do pracovního života, rovněž vést a motivovat k dalšímu sebevzdělávání. Pro všechny uvedené kategorie je však vysoká úroveň čtenářské gramotnosti naprosto klíčová. Je tedy nutné i na středních školách všech typů pokračovat v rozvíjení čtenářských kompetencí.

Švrčková za faktory pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve školním prostředí považuje zejména školní prostředí a zdroje, prostředí a strukturu třídy, přípravu učitelů, vyučovací metody, výukové materiály, zdroje textů a aktivity různého typu.⁴⁶ Dle našeho názoru jsou všechny tyto faktory důležité pro to, aby škola mohla čtenářskou gramotnost rozvíjet. Dle Hany Košťálové je stěžejní, aby všichni učitelé považovali za svůj úkol učit žáky číst.⁴⁷ Tedy nejen učitelé předmětu český jazyk a literatura, ale učitelé všech předmětů. Tento požadavek

⁴⁴ HAVEL, Jiří, KRÁTKÁ, Veronika. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, str. 40-42.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, str. 59.

⁴⁷ KOŠŤÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, str. 8. [cit. 2017-03-19]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerexpress.html>

se nám jeví jako aktuální i na středních školách. Svou roli v přijetí, či spíše nepřijetí této teze však hraje právě prostředí střední školy, které může zakládat domněnku, že *číst* se studenti měli naučit na základní škole, na škole střední pak proto není nutné se čtení věnovat. S takovým tvrzením nemůžeme souhlasit. Na středních školách by mělo v ideálním případě docházet ke zvyšování náročnosti textů, se kterými mají studenti v rámci rozvíjení čtenářské gramotnosti pracovat. Tím by docházelo i k prohlubování jejich čtenářských dovedností.

Za jeden z nejdůležitějších faktorů lze jistě považovat využití vhodných metod. Mezi nejstarší metody patří práce s textem, která je základní čtenářskou dovedností. V souladu s Josefem Maňákem a Vlastimilem Švecem jako práci s textem označujeme „*metodu založenou na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení. (...) Práce s textem spočívá nejenom v zapamatování prezentovaných informací, ale zejména v postupném vytváření a zdokonalování dovedností žáků využívat textových informací při řešení různě náročných úloh a problémů.*“⁴⁸ Žáci by měli ve škole pracovat s různými druhy textů, například na středních odborných školách by se studenti mohli v odborných předmětech setkávat s texty z oborových časopisů, případně s elektronickými zdroji k oboru. Význam i jiných než učebnicových textů⁴⁹ spatřujeme mimo jiné i v jejich atraktivitě pro žáky. Rovněž zdůrazňujeme význam autentických textů, se kterými by se měli studenti ve výuce setkávat. I texty umělecké literatury však mají bezpochyby při prohlubování čtenářských kompetencí studentů své místo.

Jako základní strategie pro práci s textem je uváděna strategie **SQ4R**, kterou Zdeněk Helus a Isabella Pavelková⁵⁰ klasifikují následovně:

- **S** (Survey): rychle se zorientovat v základní struktuře textu (využití nadpisy, záhlaví, členění textu), určit smysl textu,
- **Q** (Questions): klást si při čtení otázky,
- **4R** (Read-Reflect-Recite-Review): podrobně číst text; zaznamenávat si otázky, které si při čtení klademe; zapisovat si poznámky; nalézt mezi informacemi vztahy; zapamatovat si klíčové informace; shrnout informace, které jsme z textu získali.

Co se týče aktivit, které mohou přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti, dle našich zkušeností může být v prostředí střední školy významný i čtenářský deník, ovšem za určitých podmínek. První podmínkou je rozhodně motivace studentů k samotné četbě. Druhou

⁴⁸ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, str. 64-65.

⁴⁹ O významu učebnic a jejich vlivu na čtenářskou gramotnost pojednáme v samostatné kapitole.

⁵⁰ HELUS, Z. a PAVELKOVÁ, I. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, 1992, roč. 42, č. 2, str. 204.

podmínkou je forma zápisu čtenářského deníku. Pokud bude zápis připomínat jen převyprávění děje, je zbytečný. Daleko užitečnější se nám jeví využití principu metody podvojného deníku. Tato metoda spočívá v zapisování pasáží textu, která se jeví studentovi zajímavá. Ke každé citaci pak doplňuje svůj komentář. „*Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.*”⁵¹ Jako vhodná se nám jeví i případná kombinace této metody. Učitel vytvoří otázky, na které žáci odpovídají. Tyto otázky mohou prověřovat různé roviny dovedností čtenářské gramotnosti. Od pouhého vyhledávání informací z textu až po jeho zhodnocení. Právě zhodnocení textu by dle našeho názoru mělo být na SŠ rozvíjeno. Domníváme se, že by nemělo chybět ani osobní hodnocení v postojové rovině. Na střední škole bychom však měli požadovat argumentaci, která je podložena textem a která se nachází v náročnější rovině než na ose „*líbilo – nelíbilo.*”

2.3 Čtenářská gramotnost v RVP pro SŠ

Společně s vývojem společnosti souvisí i proměna obsahu vzdělávání. Již několikrát jsme zmínili klíčovou roli školy pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

V současné době jsou pro střední školy závazné dokumenty na státní i na školní úrovni. Na úrovni státní se jedná o tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP), které jsou rozpracovány jak pro gymnázia (RVP G), tak pro střední odborné školy. V případě odborných škol je RVP rozčleněno podle oborů vzdělávání. Na školní úrovni je pak závazný školní vzdělávací program (ŠVP), který si vytváří každá škola na základě požadavků RVP.

V RVP se setkáváme s tzv. klíčovými kompetencemi. Ty jsou dle VÚP definovány jako „*přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.*”⁵² Pojem *kompetence* je tak definován v obecné rovině, navazuje na něj však zcela konkrétní obsah, který má rozvíjet škola.

Za klíčové kompetence jsou dle rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanská kompetence a kompetence k

⁵¹ KOŠTÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, str. 19. [cit. 2017-03-19]. Dostupné z WWW: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerexpress.html.

⁵² VÚP, Praha. Metodický portál RVP [online]. 2005 [cit. 2017-03-21]. Klíčové kompetence. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/klicove-kompetence.html/>.

podnikavosti.⁵³ V RVP pro střední odborné školy jsou definovány další, obvykle specifické kompetence pro konkrétní obory, ale i obecné *kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi*.⁵⁴ Čtenářskou gramotnost nacházíme v RVP jako předpoklad pro rozvíjení všech kompetencí, i když v RVP G tento pojem nenalezneme. Požadované dovednosti čtenářské gramotnosti se vyskytují zejména v kompetencích k učení, k řešení problémů a komunikativní kompetenci. V těchto oblastech je kladen důraz na porozumění různým druhům textů a na schopnost práce s informacemi.

RVP pro střední odborné vzdělávání rovněž deklarují, že jejich cílem je „*lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život*.”⁵⁵ Zde spatřujeme jasnou návaznost na čtenářskou i funkční gramotnost, které jsou základními prostředky pro splnění požadavků, které předkládá trh práce. Zároveň je patrná nutnost celoživotního vzdělávání.

2.4 Výzkum PISA

Výzkumem gramotností se zabývá mnoho institucí, vzhledem k zaměření této práce se však blíže zmíníme pouze o výzkumu PISA.

Mezinárodní projekt PISA (Programme for Student Assessment) je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Poprvé byl výzkum realizován roku 2000, od té doby probíhá v tříletých cyklech.⁵⁶ „*Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů. [...] V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce*.”⁵⁷ Vždy jsou testovány tři oblasti gramotnosti: čtenářská, matematická a přírodovědná, ovšem v každém cyklu je na

⁵³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?source=rss>.

⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání. Dostupné z WWW: < <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> >.

⁵⁵ Například RVP pro obchodní školy. Dostupný z WWW:

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%206351J01%20Obchodni%20skola.pdf.

⁵⁶ Kramplová, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 9.

⁵⁷ Mezinárodní šetření PISA. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>. [cit. 2017-03-21].

jednu z nich kladen větší důraz. V letech 2000 a 2009 byla touto dominantní oblastí čtenářská gramotnost.⁵⁸

Úlohy testující čtenářskou gramotnost zkoumají pět dovedností. Těchto pět dovedností můžeme zúžit na tři základní okruhy, které tvoří škály sloužící k interpretaci výsledků žáků.

Tabulka 1: Okruhy dovedností testované výzkumem PISA (Kramplová: *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 9).

ŠKÁLA	DOVEDNOSTI
Získávání informací	Nalezení informací
Zpracování informací	Celkové porozumění Interpretace
Zhodnocení textu	Posouzení obsahu textu Posouzení formy textu

Na základě dosažených skóre (počtu bodů) jsou žáci rozděleni do šesti úrovní způsobilosti, přičemž dosažená úroveň nám říká, do jaké míry si žáci osvojili potřebné čtenářské dovednosti. Žáci, kteří dosáhli pouze první úrovně, ovládají jen nejjednodušší kompetence. V rámci výzkumu PISA byla jako základní úroveň stanovena úroveň druhá.⁵⁹ Žáci, kteří této úrovni nedosáhnou, mohou mít problémy při studiu či později s uplatněním na trhu práce. Požadované druhé úrovně nedosáhlo při výzkumu v roce 2009 23,1 % českých žáků, což je nad průměrem zemí OECD, který činil 18,8 %.⁶⁰ Nejmenší počet žáků pod druhou úrovní způsobilosti bylo v Koreji (5,8 %).⁶¹ Oproti roku 2000 počet žáků s nedostatečnými čtenářskými kompetencemi v České republice vzrostl ze 17,5 % na 23,1 %.⁶² Pokud se podíváme na okruh dovedností, nejhorších výsledků dosáhli čeští žáci na škále zhodnocení *textu*, nejlepších na škále *zpracování informací*. Iveta Kramplová k tomu dodává: „Skutečnost, že žáci dosahovali nejlepších výsledků na škále *zpracování informací*, se dala očekávat vzhledem k tomu, že ve výuce patří *zpracování informací*, jmenovitě *stanovení hlavní myšlenky textu*, k jedněm z nečastějších úkolů, které jsou od žáka požadovány. Naopak jen poměrně zřídka se žáci setkávají s úkoly, které se zaměřují na *posouzení textu*, a to především

⁵⁸ Kramplová, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 9.

⁵⁹ PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASTL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, str. 11.

⁶⁰ Tamtéž, str. 13.

⁶¹ Tamtéž, str. 15.

⁶² Tamtéž, str. 16.

na posouzení jeho formy."⁶³ Uvidíme, zda se tato teze potvrdí i v námi analyzovaných učebnicích pro střední školy, či zda v této oblasti došlo k určitému vývoji.

Podobné dovednosti, které testuje výzkum PISA, ověřuje i jiný, pro české žáky významný test, a to maturitní didaktický test z českého jazyka a literatury. Analýze tohoto testu i analogii s testy PISA se věnujeme v páté kapitole této práce.

⁶³ Kramplová, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 10.

3. Učebnice a čtenářská gramotnost

3.1 Učebnice a jejich funkce

Pedagogický slovník definuje učebnici jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou*.“⁶⁴ Jan Průcha⁶⁵ rozlišuje trojí pojetí pojmu:

- 1) učebnice jako kurikulární projekt,
- 2) učebnice jako didaktický prostředek pro učitele,
- 3) zdroj obsahu vzdělávání pro žáky.

Učebnice zároveň plní určité funkce. V edukačním procesu tak naplňuje určitý účel. Dle Průchy⁶⁶ můžeme na základě vztahu k subjektům, které učebnice využívají, rozlišovat:

- a) **funkce učebnic pro žáky** – z učebnic se žáci nejen učí (tedy získávají určité vědomosti, poznatky), ale i další složky vzdělání, např. dovednosti, hodnoty, postoje a normy;
- b) **funkce učebnic pro učitele** – učitelé s využitím učebnice plánují obsah učiva, ale i prezentaci tohoto obsahu ve výuce.

Co se týče funkcí učebnic pro žáky, existuje několik klasifikací, přičemž za nejpodrobnější Průcha považuje taxonomii D. D. Zujeva, který na základě funkčně strukturální analýzy rozlišil osm funkcí učebnic⁶⁷:

- **informační funkce** – učebnice stanovuje obsah vzdělávání pro žáky, včetně rozsahu informací,
- **transformační funkce** – aby učebnice poskytovala v přístupné formě poznatky z vědních oborů, muselo dojít k transformaci odborných poznatků,
- **systematizační funkce** – učivo je v učebnicích rozřazeno pro jednotlivé ročníky či stupně,
- **zpevňovací a kontrolní funkce** – žáci si osvojují vědomosti a dovednosti, které následně procvičují,
- **sebevzdělávací funkce** – učebnice vede žáky k samostatné práci, vzbuzuje touhu po poznání a vzdělávání se,

⁶⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, str. 258.

⁶⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 272.

⁶⁶ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, str. 19.

⁶⁷ Tamtéž, str. 19-20.

- **integrační funkce** – učebnice poskytují základ pro integrování informací pocházejících z jiných zdrojů,
- **koordinační funkce** – žáci se díky učebnici naučí využívat další didaktické prostředky, které na učebnici navazují,
- **rozvojově výchovná funkce** – učebnice podporuje rozvoj žákovy osobnosti, tedy formování hodnot, norem apod.

Tyto funkce pak tvoří proměnlivý komplex, který se v různé míře a rozsahu realizuje v jednotlivých učebnicích. Míra zastoupení jednotlivých funkcí je závislá např. na vyučovacím předmětu či stupni školy.⁶⁸

Aby mohly být výše zmíněné funkce naplňovány, učebnice musí mít jasně danou strukturu. Průcha dodává: „(...) učebnice je útvar složený ze strukturních komponentů různé povahy. Tyto komponenty jsou nositeli dílčích funkcí, jež společně zakládají hlavní funkci učebnice, tj. být edukačním médiem. Podle toho, jak je určitá učebnice pro realizaci této funkce zkonstruována, lze usuzovat na její větší či menší didaktickou vybavenost.“ Například pokud bude učivo prezentováno pouze verbální složkou, tedy bez grafických a obrazových prostředků, žáky zaujme zřejmě méně než učebnice, která tyto prostředky obsahuje.

Učebnice jsou základním didaktickým prostředkem, který nás provází od počátku školní docházky až do vysokoškolského studia. Pro žáky učebnice představuje obvykle základní studijní materiál, se kterým pracují v hodinách, pro učitele jsou důležitým materiálem pro plánování vyučovací hodiny. Mají však učebnice v moderní době skutečně své stálé místo v edukačním procesu? Domníváme se, že učebnice jsou stále nedílnou součástí procesu učení. Pro některé žáky mohou představovat jediné soubory textů se kterými pracují, případně texty, které nemají elektronickou podobu. Do popředí tak vstupují dovednosti, které dle našeho názoru rozvíjejí čtenářskou gramotnost a přispívají k lepší práci s textem (např. vyhledávání informací z rejstříku učebnice). Nespornou výhodou učebnic je však i jejich cena oproti nákladům na pořízení a případnou údržbu elektronických zařízení (např. tabletů). I elektronické prostředky však mají v současné škole nezastupitelnou roli. Učebnici jako zdroji informací konkuruje internet, který žáci rovněž využívají například při tvorbě referátů a v rámci domácí přípravy. Takřka bez námahy můžeme během chvíle zjistit informace z celého světa. Důležité však je, že tvůrcem obsahu se může stát kdokoli, tedy kterýkoliv uživatel internetu, což kromě výhod přináší i jasné nebezpečí. Texty neprobíhají kontrolním řízením, mohou se v nich vyskytovat chybné údaje, samostatnou kapitolou je pak ideologické

⁶⁸ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, str. 20.

zabarvení textů a případná snaha o manipulaci s adresátem. I zde spatřujeme úlohu moderních učebnic. Měly by poskytovat ucelený přehled informací a pomáhat studentům v nacházení potřebných souvislostí v době, která je zahlcena nepřesnými, útržkovitými, zkratkovitými informacemi. Učebnice a elektronické zdroje se v ideálním případě mohou dokonce propojit, tak jako v některých současných učebnicích.⁶⁹ Kromě elektronických učebnic existují i internetové výukové programy a digitální výukové materiály pro žáky i učitele.

3.2 Schvalovací doložka MŠMT

Autoři a nakladatelé učebnic pro základní a střední školy mohou pro učebnici či učebnicovou řadu získat tzv. schvalovací doložku. Tu uděluje (případně odjímá) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Učebnice tuto doložku získá v případě, že splní kritéria daná zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Mezi tato kritéria⁷⁰ patří:

- a) celkový soulad s kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy,
- b) odborná správnost obsahu učebnice,
- c) přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků,
- d) metodické a didaktické zpracování učebnice.

Tato kritéria jsou posuzována dvěma recenzenty. Jeden je odborníkem v daném oboru, zpravidla se jedná o vysokoškolského učitele, druhým recenzentem je učitel s dlouholetou praxí, který vyučuje předmět, pro který je učebnice určena.⁷¹ Doložka se uděluje na šest let, poté může dojít k jejímu prodloužení. Učitelé mohou využívat i materiály, které tuto doložku nemají. Jak však upozorňuje Zuzana Sikorová, význam doložky může být pro základní školy značný, jelikož „pouze učebnice s platnou doložkou jsou dotovány státem, žáci je dostanou zapůjčeny. Tímto je schvalovací doložka silným regulačním nástrojem státu v oblasti tvorby, publikování a přijímání učebnic.“⁷²

⁶⁹ Tak tomu je v učebnici pro střední školy z nakladatelství Fraus. Kromě učebnice existuje i její elektronická verze, která tištěnou učebnici doplňuje o multimediální obsah (např. nahrávky, obrázky, videa ale i internetové odkazy).

⁷⁰ Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. [online]. 2013-09-30 [cit. 2017-06-11]. Dostupné z WWW: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>>.

⁷¹ SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, str. 21.

⁷² SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, str. 20.

3.3 Úloha učebnic v rozvoji čtenářské gramotnosti

Již víme, že čtenářskou gramotnost významně ovlivňuje školní prostředí. Učebnice pak, jako základní zdroj informací a didaktická pomůcka, může mít významnou úlohu při rozvoji čtenářských dovedností.

V předchozí kapitole jsme se věnovali klasické metodě: práci s textem. Ve školním prostředí žáci nejčastěji pracují s učebnicovými texty, které mají jasnou strukturu. Dle Maňáka a Švece⁷³ za základní strukturní prvky můžeme označit:

- *verbální informace, popř. instrukce, doplněné čísla, obrázky,*
- *příklady,*
- *otázky a učební úlohy,*
- *klíčová slova,*
- *přílohy (např. schémata, mapky),*
- *rejstříky.*

Práci s učebnicovými texty považujeme za nesmírně důležitou v případě, že je tato činnost efektivní. Za jeden z předpokladů takové práce považujeme rozmanitost učebních textů. V učebnici by se kromě výkladových textů měly objevovat i texty autentické, případně by výkladové texty a úkoly k nim měly být pojaty tak, aby rozvíjely čtenářskou gramotnost. Druhým předpokladem je pak činnost učitele. Pedagog by měl jednak naučit žáky pracovat s učebnicí a učebnicovými texty, jednak sám s učebnicí kreativně pracovat. Jak upozorňují Maňák a Švec: „*Zkušení učitelé ovládají celou řadu technik, jimiž lze dosáhnout vysoké úrovně čtenářství.(...) Tvořivý učitel vychází z charakteru vyučovacího předmětu a učebnici doplňuje, vylepšuje a individualizuje na základě svých zkušeností.*”⁷⁴ V našem případě by vyučující, který v učebnici postrádá výskyt autentických textů, mohl sám vytvořit další materiály a využít texty z odborných časopisů, internetu apod. pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Efektivní práce s učebními texty však může být ztížena dalšími okolnostmi. Za významný považujeme fakt, že na základních školách bývá vlastníkem učebnice škola, nikoli žák. Podtrhávání důležitých informací nebo vpisování do textu není možné, což znamená zhoršení podmínek pro práci s textem. Na školách středních tento faktor obvykle mizí, jelikož učebnice jsou majetkem studentů, kteří tak mohou s textem pracovat bez omezení. Ekonomickým faktorem však může být ovlivněna samotná volba učebnice. Učitelé se musí rozhodnout, zda zvolí učebnici na celé čtyři roky studia, nebo vícedílné učebnice (studenti si

⁷³ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, str. 65.

⁷⁴ Tamtéž, str. 67.

tedy každý rok musí zakoupit nový díl). Ekonomické hledisko může hrát roli i v tom, zda učitelé požadují zakoupení pracovních sešitů (ve kterých mohou být ve vyšší míře zastoupeny úlohy, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost).

Výzkum PISA (2009) ukázal, že čeští žáci mají velmi dobré výsledky při práci s texty, které obsahují děj (v testech označen jako kategorie *vyprávění*). Dobrých výsledků dosáhli i v žánru výkladu. S oběma typy se běžně setkávají v učebnicích českého jazyka a literatury, i dalších publikacích. V otázkách, které se vztahovaly k argumentačním textům, pokynům a popisům si vedli hůře.⁷⁵ Z dotazníků určených pro učitele vyplývá, že nejčastějšími pomůckami českých učitelů jsou právě učebnice a čítanky. „*Ukázalo se, že přes 20 % učitelů víceletých gymnázií ve výuce využívá zřídka nebo vůbec nevyužívá knihy pro děti a mládež, velmi omezené je též využití počítačových výukových materiálů; ty jsou přitom na základních školách využívány více než na gymnáziích.*“⁷⁶

Učebnice jsou tedy nedílnou součástí výuky na českých školách a mohou mít podstatnou úlohu při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Poskytují však dostatek materiálu, aby docházelo k prohlubování čtenářských dovedností? Na to se budeme snažit nalézt odpověď v kapitole v šesté kapitole této práce.

⁷⁵ STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, str. 8.

⁷⁶ PRŮCHA, Jan, JIŘÍ MAREŠ a ELIŠKA WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: 2013, str. 42.

⁷⁶ PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASTL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, str. 51.

4. Čtenářská gramotnost a maturitní zkouška

4.1 Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury

Nová maturitní zkouška (nebo také státní maturitní zkouška, státní maturita) byla poprvé realizována na jaře roku 2011. Žáci ji mohli skládat v základní či vyšší úrovni obtížnosti, toto rozdělení bylo však v roce 2012⁷⁷ zrušeno a zkouška má tak v současné době pouze jedinou obtížnostní úroveň.

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury se skládá ze tří dílčích zkoušek: písemné práce, ústní zkoušky a didaktického testu, přičemž každá z nich má stejnou váhu a podílí se tak na výsledku jednou třetinou. Pokud student maturitní zkoušku nesloží, opakuje pouze část, u které neuspěl.

Písemná práce má ověřit schopnost studenta vytvořit jazykově správný text, který bude v souladu se zadaným tématem a útvarem. Žák má na výběr z deseti různorodých témat, dle vyjádření ředitele CERMATu Jiřího Zíky pro iDnes se však jejich počet zřejmě od příštího školního roku sníží na šest.⁷⁸ Časový limit na výběr tématu je stanoven na dvacet pět minut, na samotnou produkci textu pak devadesát minut. Tato doba může být navýšena v případě, že se jedná o žáka s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky (tzv. PUP MZ), případně o žáka-cizince.⁷⁹ Minimální rozsah práce je 250 slov, horní hranice stanovena není. U písemné práce je povoleno používat Pravidla českého pravopisu.⁸⁰

Ústní zkouška má ověřit schopnost studenta analyzovat umělecký i neumělecký text a jeho znalosti literárněhistorického kontextu. Základem studentovy analýzy uměleckého textu je vlastní četba literárního díla. Žák si vybírá dle předepsaných kritérií dvacet titulů, z nichž jedno dílo si u maturitní zkoušky vylosuje. Následně obdrží pracovní list, který obsahuje

⁷⁷ Novela školského zákona zrušila dvouúrovňovou maturitní zkoušku roku 2012, studenti maturitní zkoušku s jedinou úrovní obtížnosti poprvé skládali roku 2013. 370/2012 Sb. *Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/25430>> [cit. 2017-08-4].

⁷⁸ Hrdinová, Radka. *Témata maturitních slohů? Některá by nenapsal ani Čapek, shodují se experti*. iDNES.cz [online]. 2017-04-13 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW: <http://www.zpravy.idnes.cz/skolstvi-maturita-sloh-cesky-jazyk-cermat-fjw-/domaci.aspx?c=A170412_205426_domaci_pmk> .

⁷⁹ Za cizince je dle novelizované vyhlášky č.177/2009 Sb., o *bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou* považována osoba, která pobývá na území České republiky po dobu kratší než čtyři roky a to bezprostředně před konáním maturitní zkoušky. Zmíněná vyhláška rovněž stanovuje, že cizinci mají časový limit navýšen o třicet minut, žáci s PUP MZ jsou rozděleni do kategorií, navýšení časového limitu se pak pohybuje mezi 25-100 %.

⁸⁰ Dle doporučení školského poradenského zařízení pak mohou žáci s PUP MZ využívat kompenzační pomůcky, dle svého zařazení také služby tlumočnicků či asistentů. Žáci-cizinci mohou při písemné práci využívat překladový slovník a Slovník spisovné češtiny.

výňatek z díla, které si vylosoval, a výňatek textu neuměleckého. Dle *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*⁸¹ jsou předmětem zkoušky i praktické komunikační dovednosti, proto poslední oblastí hodnocení je to, zda je výpověď studenta v souladu s jazykovými normami a se zásadami jazykové kultury.⁸²

Součástí maturitní zkoušky je i didaktický test z českého jazyka a literatury. Právě tato část maturitní zkoušky je od samého počátku státních maturit podrobována zřejmě největší kritice od odborné i laické veřejnosti. Každoročně se objevují úlohy, které jsou předmětem sporů, které pak plní stránky nejen odborných periodik, ale i denního tisku včetně bulvárních médií.⁸³ V roce 2016 se hlavním předmětem polemiky stala úloha, ve které studenti měli v básni Františka Halase nalézt epizeuxis. V médiích se ihned objevovaly rozhovory a komentáře, ve kterých se kritizovala nejen tato konkrétní úloha, ale i obsah samotného didaktického testu. Například Tomáš Feřtek tvrdil, že test čím dál tím méně testuje dovednosti, ale je „*patrný posun k vyčpělému akademismu*.“⁸⁴ Jiří Kostečka naopak situaci v rozhovoru pro iDNES.cz komentoval slovy: „*Každý rok si odpůrci nové maturity něco najdou. Většinou si vytáhnou dvě tři úlohy, jindy zpochybní celý test. Letošní didaktický test z českého jazyka byl naprosto v pořádku*.“⁸⁵

Pro účely této práce připomeňme jinou diskutovanou úlohu, která se objevila v jarní sadě pro základní úroveň roku 2011, tedy v prvním roce nové maturitní zkoušky.

⁸¹ Dále jen Katalog požadavků.

⁸² Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky - Český jazyk a literatura. [online]. [cit. 2017-04-14]. Dostupný z WWW: < http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138>.

⁸³ Jako například v tomto článku. <http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-udalosti/391763/orisky-letosnich-maturantu-ezop-epizeuxis-i-napsat-sloh-na-dane-tema.html>.

⁸⁴ Feřtek, Tomáš: *Případ epizeuxis: za maturitu zbytečnější*. Respekt.cz [online]. 2016-05-23 [cit. 2017-04-14]. Dostupný z WWW <https://www.respekt.cz/spolecnost/pripad-epizeuxis-za-maturitu-zbytecnejsi>.

⁸⁵ Trachtová, Zdeňka. *Středoškoláků je moc. Kdo se nefláká, maturitu udělá, říká češtinář*. iDNES.cz [online]. 2016-05-29 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW: http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-jirim-kosteckou-maturity-cestina-fnt-/domaci.aspx?c=A160525_233834_domaci_zt.

VÝCHOZÍ TEXT K ÚLOZE 29

Páří se v lednu a únoru, vlčice je březí 63–64 dní a vrhá v pelechu 4–6 i více mláďat. Mláďata jsou 10–12 dní slepá, vlčice u nich dlouho zůstává v bříohu a kojí je.

(podle odborného tisku)

29 Kdy se podle výchozího textu rodí nejpozději vlčí mláďata?

2 body

- A) koncem března
- B) koncem května
- C) začátkem března
- D) začátkem května

Obrázek 2 Výchozí text k úloze 29. Převzato z Didaktického testu základní úrovně obtížnosti jarní sady roku 2011, str. 13.⁸⁶

Tato úloha vzbudila rozpaky a v mnoha diskusích se objevovaly názory, že by vůbec neměla být zařazena do testu z českého jazyka a literatury, ale spíše do matematiky či biologie.⁸⁷ V médiích se rovněž vyjadřovali maturanti, kteří prohlašovali, že úlohy tohoto typu „s češtinou neměly nic společného.”⁸⁸ Další tvrdili, že „to bylo hodně o porozumění textu.”⁸⁹ To, že didaktický test z roku 2011 skutečně ve velké míře ověřoval čtenářskou gramotnost, potvrdila analýza Veroniky Krabsové, která uvádí, že oblast čtenářské gramotnosti ověřovalo 75 % úloh.⁹⁰ Na příkladu úlohy 29 a zmiňovaných reakcí vidíme jisté rozpory v tom, co se od didaktického testu z českého jazyka a literatury očekávalo, a co v něm studenti skutečně našli. Zmiňovaná úloha ověřuje čtenářskou gramotnost, jelikož žák získá z textu informace a dále čerpá z mimotextových skutečností elementárního charakteru (tedy musí znát informaci o tom, kolik dnů má jeden měsíc a jak jdou měsíce v roce za sebou), i když z hlediska obsahového mohla být úloha pro studenty nestandardní.

⁸⁶ Didaktický test základní úrovně obtížnosti 2011 (jaro). Dostupný z WWW < <http://statnimaturita-cestina.cz/wp-content/uploads/maturita-cestina-didakticky-test-2011-zadani-jaro.pdf> >.

⁸⁷ Již zmiňovaný Tomáš Feřtek provedl analýzu tohoto didaktického testu, ve které konstatoval, že tato úloha patří do písemné práce z matematiky pro pátou třídu základní školy. Feřtek, Tomáš: *EDUin komentuje test z češtiny základní úrovně*. [online]. 2011-06-03 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW <http://www.eduin.cz/clanky/eduin-komentuje-test-cestiny-zakladni-urovne/>.

⁸⁸ Procházková, Martina. *Byl rabi Löw muslim? Kdy porodí vlčice? Studenti maturovali z češtiny*. [online]. 2011-05-30 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW http://zpravy.idnes.cz/na-strednich-skolach-zacala-pisemna-cast-statnich-maturit-p3a-/domaci.aspx?c=A110530_093818_studium_taj.

⁸⁹ Marek, Lukáš. *Ptali se nás, kdy rodí vlčice*. [online]. 2011-06-21 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z WWW <http://www.denik.cz/regiony/maturita-ptali-se-nas-kdy-rodí-vlcice20110621.html>.

⁹⁰ Krabsová, Veronika. *Analýza maturitního didaktického testu z českého jazyka a literatury*. In Wildová, Radka a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, str. 120.

4.2 Charakteristika didaktického testu

Didaktický test má ověřit znalosti a dovednosti jazykové i literární. Žáci obdrží testový sešit a záznamový arch, do kterého zaznamenávají své odpovědi předepsaným způsobem. Na úvodní straně testového sešitu jsou uvedeny základní informace o testu (počet úloh, způsob záznamu odpovědí, hodnocení apod.).

Test se skládá z 32 úloh, které jsou různého typu (otevřené úlohy se stručnou odpovědí, uzavřené – s jednou správnou odpovědí, multiple choice, svazky dichotomických úloh, uspořádací a přiřazovací úlohy). Úlohy jsou různě bodově ohodnoceny, počet bodů je uveden u každé úlohy, tudíž je žák zná. Maximální počet bodů z didaktického testu je 50, hranice úspěšnosti byla stanovena na 44 %. Na vypracování testu má žák 60 minut, podobně jako u písemné práce však může být limit navýšen v případě žáků-cizinců a žáků s PUP MZ.⁹¹ Povoleny nejsou žádné pomůcky kromě psacích potřeb.

Didaktický test vychází z již zmiňovaného *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*, který zpracovalo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání a schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tento katalog podrobně charakterizuje potřebné dovednosti, v loňském roce byl doplněn a aktualizován.

4.3 Dovednosti prověřované didaktickým testem

Katalog požadavků stanovuje tyto požadavky znalostí a dovedností⁹²:

- 1.1 žák ovládá pravidla českého pravopisu;
- 1.2 žák provede slootovornou a morfologickou analýzu slovního tvaru;
- 1.3 žák vystihne význam pojmenování;
- 1.4 žák provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí;
- 1.5 žák prokáže porozumění celému textu i jeho částem;
- 1.6 žák rozezná základní charakter textu;
- 1.7 žák analyzuje výstavbu výpovědi a textu;
- 1.8 žák se orientuje ve vývoji české a světové literatury;
- 1.9 žák aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text.

⁹¹ Žáci-cizinci mohou mít navýšen limit o 15 minut, žáci s PUP MZ mohou mít limit navýšen o 25-100 %.

⁹² Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky - Český jazyk a literatura. [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupný z WWW: < http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138>.

Tyto znalosti a dovednosti však nejsou v testu zastoupeny rovnoměrně. CERMAT v katalogu uvádí orientační procentuální zastoupení jednotlivých částí didaktického testu, které vypadá následovně:

Tabulka 2 : Orientační zastoupení jednotlivých oblastí v didaktickém testu⁹³

	Zastoupení v testu (v %)
Pravidla českého pravopisu	10–20
Slovo, věta, souvětí (1.2;1.3;1.4)	25–35
Porozumění textu (1.5)	20–30
Charakter textu a jeho výstavba (1.6;1.7)	10–20
Literární historie a literární teorie	10–20

Chceme-li se zabývat čtenářskou gramotností v didaktickém testu, upoutá nás kategorie *Porozumění textu*. Na první pohled je zřejmé, že může mít vysoké procentuální zastoupení. Co se zde však ověřuje? Dle katalogu tato sekce zahrnuje dovednosti jako je získávání informací, rozlišení informací podstatných a nepodstatných či domněnek a tvrzení. Dále má být student schopen postihnout dezinterpretaci textu, rozeznat v textu prvky manipulace, ale také ironie nebo nadsázky.⁹⁴ Důležitou součástí testu je dle našeho názoru i schopnost porovnat informace z různých druhů textů, zejména schopnost využít informace z odborného textu pro další práci.

Dovednosti, které můžeme zařadit pod čtenářskou gramotnost, však nenalezneme pouze v sekci 1.5, ale rovněž v dalším bodě, tedy v kategorii *Charakter textu a jeho výstavba*. Především se jedná o analýzu textu (např. dodržení textové návaznosti, doplnění vynechané části textu), rovněž o schopnost pochopit pojmenování a posoudit jeho vhodnost užití v daném textu.

Nemůžeme si nevšimnout jisté podoby s testy PISA, o kterých jsme se zmiňovali v předešlé kapitole. Veronika Krabsová upozorňuje, že didaktický test ověřuje v podstatě stejné dovednosti: „*Didaktický test připravený pro maturanty ověřuje podobné čtenářské dovednosti jako třetí úroveň výzkumu PISA. A ta odpovídá průměrné úrovni, které by měli dosahovat patnáctiletí žáci zemí OECD.*”⁹⁵ Oblasti získávání informací odpovídají otázky na vyhledání

⁹³ Tamtéž, str. 9.

⁹⁴ Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky - Český jazyk a literatura. [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupný z WWW: < http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138>.

⁹⁵ Krabsová, Veronika. *Analýza maturitního didaktického testu z českého jazyka a literatury*. In Wildová, Radka a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, str. 127.

informace z textu, tyto informace však nemusí být v textu řečeny explicitně. (V didaktickém testu např. rozhodování o tom, zda jsou předložená tvrzení v souladu s výchozím textem, případně které tvrzení nejlépe odpovídá výchozímu textu). Oblasti *zpracování informací* by odpovídaly úlohy, které testuje část *Charakter textu a jeho výstavba*. Okruh *Posouzení textu* je pak v didaktickém testu zastoupen úlohami, ve kterých mají studenti odlišit fakta od názorů, domněnek, rozpoznat záměry autora, určit případného adresáta či zdroj výchozího textu.⁹⁶ Krabsová rovněž konstatuje, že oba testy se zaměřují především na vytváření interpretace, tedy například na to, zda žáci dokáží vystihnout hlavní myšlenku textu či z něj vyvozovat závěry.⁹⁷ Rozdíly pak spatřuje především v délce výchozích textů a typologii zvolených otázek, jelikož CERMAT volil pouze jeden typ testových otázek, a to s výběrem odpovědí.⁹⁸ To se však změnilo a v didaktických testech se tak objevují i otevřené úlohy, i když je pravdou, že jsou ve výrazné menšině, navíc se ne vždy týkají oblasti čtenářské gramotnosti.

⁹⁶ Krabsová, Veronika. *Analýza maturitního didaktického testu z českého jazyka a literatury*. In Wildová, Radka a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, str. 132

⁹⁷ Tamtéž, 127-128.

⁹⁸ Krabsová, Veronika. *Analýza maturitního didaktického testu z českého jazyka a literatury*. In Wildová, Radka a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, str. 132.

5. Analýza didaktického testu z hlediska čtenářské gramotnosti

Didaktický test z roku 2016 podrobíme analýze z hlediska čtenářské gramotnosti. Jak jsme již uvedli, zaměříme se na několik oblastí. Zajímá nás, jakou měrou didaktický test ověřuje čtenářskou gramotnost, jaké aspekty čtenářské gramotnosti jsou ověřovány a jaké druhy textů jsou vybírány. Podíváme se rovněž na typy testových otázek. Bude velmi zajímavé sledovat, zda se potvrdí údaje z *Katalogu požadavků*, nebo bude výsledné procentuální zastoupení úloh daleko vyšší, jako v již zmiňované analýze z roku 2011.⁹⁹

5.1 Výchozí texty v didaktickém testu 2016

V didaktickém testu jarní sady 2016 byly zastoupeny jak texty autentické (např. z odborné literatury, internetových zdrojů), tak umělecké, přičemž autentické texty převažovaly jen mírně (čtyři autentické oproti třem uměleckým). Tento poměr považujeme za vyhovující, i když je otázkou, jak často se studenti při výuce setkávají s texty neuměleckého charakteru, například z již zmiňované odborné literatury. Autentické texty však považujeme za velmi důležité a jejich přítomnost v didaktickém testu vyzdvihujeme.

Na rozdíl od testů z minulých let se neobjevily úlohy s tzv. nesouvislými texty – za takové texty jsou považovány například tabulky, grafy, reklamy nebo formuláře.¹⁰⁰ Právě s tímto typem textů se však setkáváme často, s některými dokonce denně. Musíme se orientovat v jízdních řádech, vyplňovat formuláře na úřadech. Zvláštní kategorií jsou pak texty reklamního charakteru, které nás obklopují. Domníváme se tedy, že by tyto texty měly být zastoupeny v každém ročníku didaktického testu.

Zajímavým výchozím textem je dle našeho názoru text k úlohám 29–31. Upozornění klientům banky na počítačový vir, který nabádá klienty k instalaci bezpečnostní aplikace do mobilního telefonu, společně s instrukcemi, jak mají klienti s podobnými upozorněními zacházet, je textem aktuálním, autentickým a běžně se vyskytujícím v praktickém životě. Studenti se s takovou zprávou již mohli setkat, s podobnými informacemi navíc budou konfrontováni i v budoucnu.

Zatímco v prvním roce testování se objevovaly výchozí texty spíše kratšího rozsahu, ke kterým se vztahovaly maximálně tři otázky, v dalších letech je patrná snaha o rozšíření

⁹⁹ Nutno dodat, že v tehdejší katalogu požadavků bylo uvedeno, že porozumění textu bude zastoupeno 30-35 %, kategorie *Text, jeho charakter a výstavba* 10-15 %. Rovněž test obsahoval část *Text a jiný text*, která měla být zastoupena 10-15%, *Slovo, věta, souvětí* pak 25-30 %. Na *Pravidla českého pravopisu* připadalo 15-20 %, dle zjištění V. Krabsové to však v testu bylo pouhých 12,5 %.

¹⁰⁰ Kramplová, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 25.

počtu úkolů k výchozím textům. To dokazuje i následující tabulka se srovnáním počtu úloh k výchozím textům ze tří didaktických testů:

Tabulka 3: Srovnání počtu úloh k výchozím textům

	Didaktický test 2011 – základní úroveň obtížnosti	Didaktický test 2013 – jaro	Didaktický test 2016 – jaro
Celkový počet úloh	32	32	32
Počet výchozích textů	20	12	6
Počet úloh k výchozímu textu – 1 úloha	14	2	1
Počet úloh k výchozímu textu – 2 úlohy	4	6	0
Počet úloh k výchozímu textu – 3 úlohy	2	3	1
Počet úloh k výchozímu textu – 4 úlohy	0	1	1
Počet úloh k výchozímu textu – 5 úloh	0	0	2
Počet úloh k výchozímu textu – 6 úloh	0	0	0
Počet úloh k výchozímu textu – 7 úloh	0	0	1

Z uvedených údajů je zřejmá tendence snižovat množství výchozích textů a naopak zvyšovat počet otázek, které k nim náleží. Pokud se podíváme na údaje didaktického testu 2011, zřetelně se ukazuje, že nejčastěji byla k výchozímu textu přidělena pouze jedna otázka. V roce 2016 se takový případ vyskytl v testu jen jednou. Je jasné, že v didaktickém testu 2016 se objevují texty poměrně rozsáhlé, avšak směřuje k nim větší množství otázek. V tabulce si tak můžeme povšimnout dokonce sedmi úloh k jednomu textu. Zajímavý je rovněž údaj o dvou výchozích textech, přičemž ke každému náleželo pět úkolů. Na rozdíl od předchozích let se v testu 2016 neobjevily dva výchozí texty, které by studenti měli navzájem porovnávat a které by tak oba sloužily pro splnění jediné úlohy.

5.2 Prověřované dovednosti didaktickým testem 2016

Jak jsme již uvedli výše, z Katalogu požadavků 2016 vyplývá, že oblast čtenářské gramotnosti může mít vysoké procentuální zastoupení. Dle našich zjištění se tyto údaje potvrdily. Z celkového počtu dvaatřiceti úloh testovalo čtenářskou gramotnost šestnáct z nich. I některé další úlohy by mohly spadat do oblastí čtenářské gramotnosti, např. úlohy tři a devět, nicméně jsme se je v souladu s *Katalogem* rozhodli zařadit spíše do kategorií 1.8 (žák se orientuje ve vývoji české a světové literatury) a 1.9 (žák aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text). Podívejme se nyní na srovnání údajů z Katalogu požadavků s reálným počtem úloh v didaktickém testu 2016:

Tabulka 4: Srovnání zastoupení úloh v Katalogu požadavků a didaktickém testu 2016

	Zastoupení úloh dle Katalogu požadavků (v %)	Zastoupení úloh v didaktickém testu 2016 (v %)
Porozumění textu (1.5)	20–30	31,3
Charakter textu a jeho výstavba (1.6;1.7)	10–20	18,8

V části *Porozumění textu* bylo v testu zastoupeno pouze o procento více úloh, než stanovuje Katalog požadavků. V kategorii *Charakter textu a jeho výstavba* se pak autoři testu drželi v předepsaném rozmezí. Ukazuje se však, že se autoři pohybují na horní hranici stanovených hodnot. Je tak zřejmé, že na oblast čtenářské gramotnosti je kladen v didaktickém testu důraz. Připojujeme ještě tabulku s přesným přiřazením úloh k jednotlivým oblastem:

Tabulka 5: Přiřazení úloh k testovaným oblastem.

Prověřované znalosti a dovednosti	Číslo úlohy v didaktickém testu 2016 – jaro
Žák prokáže porozumění celému textu i jeho částem (1.5)	2, 4, 10, 14, 19, 20, 25, 26, 29, 31
Žák rozezná základní charakter textu (1.6)	13, 15, 18, 21
Žák analyzuje výstavbu výpovědi a textu (1.7)	12, 30

Mezi základní dovednost v oblasti čtenářské gramotnosti patří vyhledávání informací v textu. Právě tuto schopnost musí studenti při didaktickém testu prokázat několikrát. Například v úloze čtyři rozhodují o pravdivosti čtyř tvrzení. Musí tedy shromáždit získané informace z výchozího textu a posoudit jejich relevanci. Potřebné údaje však nejsou vždy v textu explicitně řečeny, jako například v úloze dvacet:

		1 bod
20	Kolik postav bylo podle výchozího textu prokazatelně v baru?	
	A) pět	
	B) šest	
	C) sedm	
	D) osm	

Obrázek 3 Úloha číslo 20. Převzato z Didaktického testu jarní sady roku 2016, str. 9.¹⁰¹

Studenti jsou dotázáni na počet postav, které se dle výchozího textu pohybovaly v baru. Taková informace však v textu není řečena přímo. Pro správné vyřešení úlohy tak nestačí pouhé vyhledání požadovaného čísla, nýbrž je zapotřebí z uvedených informací získat informaci další. Studenti tak musí číst s porozuměním a vyvodit z textu obecnou informaci.

Mezi časté úkoly patří v didaktických testech i schopnost vystihnout základní téma, myšlenku textu (úloha 14). Rovněž by měli být studenti schopni posoudit textovou návaznost

¹⁰¹ Didaktický test 2016. Dostupný z WWW <<http://www.novamaturita.cz/zadani-pisemnych-zkousek-1404038149.html>> [cit. 2017-05-11].

a text chronologicky uspořádat. Podobné úlohy se objevují i ve výzkumu PISA.¹⁰² Úlohy na textovou návaznost mohou být poměrně náročné, jelikož vyžadují nejen velkou míru pozornosti, ale rovněž je zapotřebí důkladně zhodnotit jednotlivé pasáže textu (promluvy postav, začátek a konec přímé řeči, logickou návaznost událostí). Zřejmě i z tohoto důvodu je tento typ zastoupen v didaktickém testu jen jednou (úloha 12) a je ohodnocen třemi body.

Již jsme uvedli, že výchozí texty často pocházejí z odborných publikací. Zajímavou úlohou, ve které museli studenti prokázat několik dovedností, je úloha číslo 10:

VÝCHOZÍ TEXT K ÚLOZE 10

omeleta – z fr. *omelette*, které je výsledkem řady nepravidelných formálních změn. Východiskem je stfr. *lemelle, lumelle* 'tenký plech, čepel ap.' z lat. *lāmella* téhož významu (viz ↑lamela). To se pak změnilo na *alumelle* a ve 14. st. tak byl metaforicky nazván tenký vaječný svítek pečený na pánvi. Obměnou přípony pak vzniklo *alumette* a přesmykem *amelette, amolette* (16. st., snad s lid. etym. oporou ve fr. *mol* 'měkký') a konečně *omelette* (16. st., opět s lid. etym. vlivem fr. *œf* 'vejce', srov. doložené stfr. *œfmolette*).
(Český etymologický slovník, upraveno)

10 Která z následujících možností uvádí, čím se zabývá etymologie?

A) původem slov
B) významem hlásek
C) historií výslovnosti
D) vývojem skloňování

1 bod

Obrázek 4: Výchozí text a úloha číslo 10. Převzato z Didaktického testu jarní sady roku 2016, str. 4.¹⁰³

Při řešení této úlohy musí student na základě slovníkového hesla pochopit, čím se zabývá etymologie. Není tak zapotřebí, aby měl potřebnou znalost příslušného termínu, nýbrž na základě textu by měl aplikovat získané informace. Právě tato dovednost je velmi potřebná a ve škole by měla být rozvíjena a testována. Proto její zařazení do didaktického testu vyzdvihujeme. Jistou zvláštnost představuje podoba úlohy. V předchozích ročnících didaktických testů museli studenti využít informace z odborného textu pro práci s jiným druhem textu. S takovým typem úloh se studenti setkali již v roce 2011:

¹⁰² Kramplová, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, str. 13.

¹⁰³ Didaktický test z českého jazyka a literatury 2016. Dostupný z WWW < <http://www.novamaturita.cz/zadani-pisemnych-zkousek-1404038149.html> > [cit. 2017-05-11].

VÝCHOZÍ TEXTY K ÚLOZE 20

Umělecký text

Avšak bratr Minz, jenž jsouce otcem vyřazeného závodníka, protestoval proti výsledku, vskutku rozhodnutím starosty bratra Vévody byl vítězem prohlášen poražený Berta Minz. Pětikoruna však nebyla již po ruce, i nařízeno Vocenilovi, by minci tu, až z něho vyjde, předal právoplatnému držiteli.

A tu druhého dne, když Berta dožadoval se stříbrné pětikoruny, odevzdal jemu Vocenil z nařízení pana učitele Picka dvě kovové koruny a padesát haléřů, řkouce, že více z požitě pětikoruny z něho nevyšlo.

(J. Škvorecký, *Ze života lepší společnosti*)

Odborný text

Sponu v tvaru přítomného času můžeme někdy vynechat, takže přísudek je vyjádřený pouze podstatným jménem (Mladost radost), přídavným jménem (Otec nemocný), přičestím trpným (Vrah dopaden) nebo příslovcem (Okna dokořán).

(Učte se s námi skladbě češtiny)

2 body

20 Rozhodněte na základě odborného textu, který z následujících úseků uměleckého textu obsahuje přísudek beze spony:

- A) až z něho vyjde
- B) a tu druhého dne
- C) Berta dožadoval se
- D) i nařízeno Vocenilovi

Obrázek 5: *Výchozí texty a úloha číslo 20. Převzato z Didaktického testu jarní sady roku 2011, str. 9¹⁰⁴*

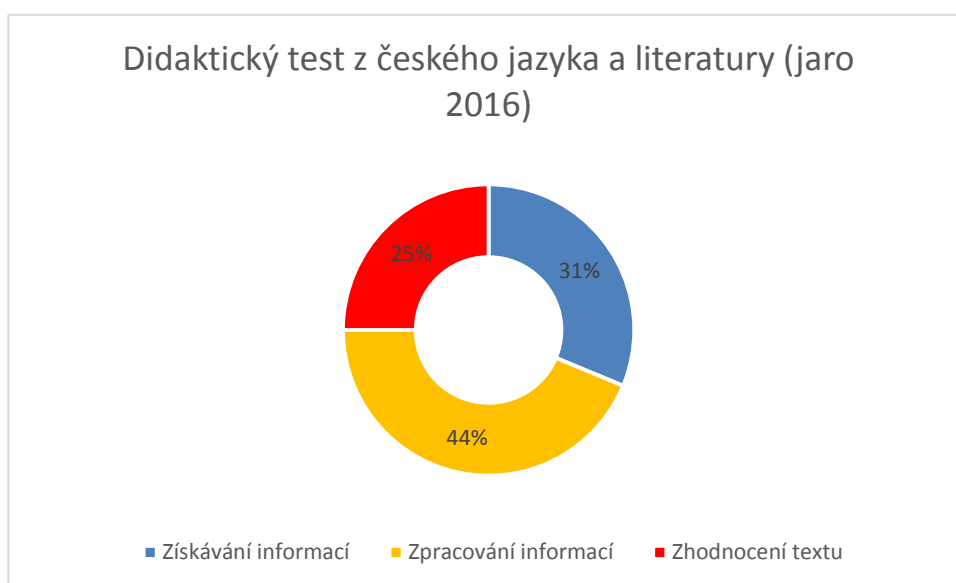
Podobnou úlohu bychom našli i v didaktickém testu z roku 2014, ve které studenti měli k dispozici umělecký text a definici oxymóronu, v otázce pak byli vyzváni, aby tento básnický prostředek v ukázce rozpoznali.

Předpokládáme, že úloha 10 z didaktického testu 2016 do jisté míry supluje přítomnost úlohy pro využití informací z odborných textů, přesto se domníváme, že testované dovednosti ve zmiňovaných úlohách nejsou zcela totožné a je zapotřebí, aby byly v didaktickém testu přítomny oba typy úloh. Jsme si však vědomi kritiky, která se pro takový typ úloh přímo nabízí. Nerezignujeme zařazováním podobných úkolů na znalosti maturantů? Dle našeho názoru úloha na obrázku č. 5 reprezentuje úlohu, kterou bychom uvítali spíše při rozvíjení čtenářské gramotnosti v deváté třídě základní školy než v maturitním didaktickém testu, a to především z důvodu obsahu. Znovu však zdůrazňujeme, že typ úlohy považujeme za velmi užitečný. I v budoucím životě budou studenti pracovat s nejrůznější odbornou literaturou a je nutné, aby dokázali informace z odborných textů efektivně využít. Přesto

¹⁰⁴Didaktický test z českého jazyka a literatury -Základní úroveň obtížnosti- jaro 2011. Dostupný z WWW: <<http://www.statnimaturita-cestina.cz/didakticky-test/didakticky-test-2011>> [cit. 2017-05-11].

bychom měli dobře zvažovat, jaké texty využívat. V tomto konkrétním případě úloha vůbec nemusela testovat čtenářskou gramotnost, i když se k této oblasti vztahovala. Pro vyřešení úlohy stačily vědomosti, které řešitel nemusel získat na základě práce s textem.

V předchozí kapitole jsme se zmínili o podobnostech didaktického testu s testem PISA. Pokud bychom úlohy v maturitním testu rozdělili do stejných oblastí, které uvádí PISA, získáme následující údaje:



Graf 1: Zastoupení oblastí čtenářské gramotnosti v didaktickém testu 2016.

Nejvíce zastoupenou oblastí čtenářské gramotnosti je oblast zpracování informací, která tvoří téměř polovinu těchto úloh. Studenti mají např. chronologicky seřadit text (úloha č. 12) či určit téma výchozího textu (úloha č. 14). Oblast získávání informací je v testu reprezentována např. úlohami, ve kterých žáci mají rozhodnout o pravdivosti tvrzení k výchozímu textu (úloha č. 4). Nejméně zastoupenou oblastí v roce 2016 byla oblast zhodnocení textu. V některých úlohách museli studenti propojit informace z výchozího textu s mimotextovými znalostmi a prokázat tak všeobecný přehled (úloha č. 26).

5.3 Typy testových úloh v didaktickém testu 2016

Z hlediska úloh zaměřených na čtenářskou gramotnost převažují uzavřené úlohy s jedinou správnou možností odpovědi, přičemž tento typ převládá v didaktickém testu celkově. Studenti se rovněž často setkávají s dichotomickými úlohami, ve kterých posuzují jednotlivá tvrzení a volí mezi možnostmi Ano/Ne. Otevřené úlohy se v testu vyskytují minimálně a pouze v podobě úloh se stručnou odpovědí, což je z hlediska vyhodnocování pochopitelné.

Tabulka 6: Typy úloh zkoumající čtenářskou gramotnost v didaktickém testu 2016

Typ úlohy		Počet úloh v testu
Uzavřené úlohy	Dichotomické úlohy	4
	Úlohy s výběrem z více odpovědí	10
	Úlohy přiřazovací	0
	Úlohy uspořádací	1
Otevřené úlohy	Úlohy se stručnou odpovědí	1
	Úlohy se širokou odpovědí	0

5.4 Shrnutí

Analýza didaktického maturitního testu jarní sady 2016 potvrdila, že čtenářská gramotnost je testována ve vysoké míře. Na rozdíl od analýzy didaktického testu z roku 2011, kterou provedla V. Krabsová, se neprokázala výrazná odchylka od deklarovaného zastoupení úloh ověřujících čtenářskou gramotnost. Ukázalo se však, že se autoři testu drží spíše na horní hranici počtu úloh, které by čtenářskou gramotnost měly testovat. Rovněž můžeme konstatovat, že dovednosti testované didaktickým testem jsou totožné s těmi, které testuje mezinárodní výzkum PISA.

Zajímavou tendencí je zvyšování počtu úkolů k jednomu výchozímu textu, v porovnání s didaktickými testy z let 2011 a 2013 došlo v této oblasti k jasnému posunu. Objevilo se dokonce sedm úkolů k jednomu výchozímu textu.

V didaktickém testu jarní sady 2016 se objevily výchozí texty autentické i umělecké, přičemž autentické převažovaly pouze velmi mírně. Poněkud překvapivě se, na rozdíl od testů z minulých let, neobjevily úlohy s nesouvislými texty. Je naprosto zřejmé, že bez dostatečně rozvinutých dovedností čtenářské gramotnosti nemůže maturant v didaktickém testu uspět, případně jen s obtížemi. Vystává tak několik otázek.

Je vhodné, aby byla čtenářská gramotnost testována v maturitním didaktickém testu v takové míře? Dokázali jsme, že čtenářská gramotnost je naprosto klíčovou oblastí, která umožňuje získávání dovedností z dalších podoblastí funkční gramotnosti. Dle našeho názoru je nezbytné, aby maturitní zkouška čtenářskou gramotnost testovala. Zde se samozřejmě otevírá prostor k další diskusi o podobě maturitní zkoušky obecně. To, že má člověk maturitní vysvědčení, by mělo znamenat, že má dostatečně rozvinuty potřebné dovednosti k uplatnění na trhu práce, k dalšímu studiu. Jinou otázkou však je, zda můžeme srovnávat studenty

gymnází a studenty středních odborných škol. Souhlasíme s J. Kostečkou, který v rozhovoru pro iDnes.cz řekl: „*My (Asociace češtinářů, pozn. red.) navrhujeme, aby všichni středoškoláci skládali společný maturitní test, který by byl obtížnostně na úrovni odpovídající předpokládaných znalostí a dovedností žáků středních odborných škol a učilišť. Kromě toho by ale tentýž den o něco později probíhal nepovinný nadstavbový test, který by skládali jen ti, kteří mají zájem o studium na vysoké škole. K tomu by ale byla nutná spolupráce vysokých škol. Musely by jasně říct, že nepřijmou nikoho, kdo tento nadstavbový test nesložil.*”¹⁰⁵ Domníváme se, že toto rozlišení testů by rovněž výrazně napomohlo k lepšímu rozlišení mezi jednotlivými školami.

Za výraznou součást čtenářská gramotnosti považujeme některé složky, které testovat nemůžeme. Ty však mají podstatné místo ve výuce k rozvoji čtenářství. Výuka by se neměla ve čtvrtém ročníku proměnit na „*nácvik didaktického testu.*” Je však otázkou, jakým způsobem na didaktické testy studenty připravovat. V následující kapitole uvidíme, zda může učitelům v cestě za rozvojem čtenářské gramotnosti studentů pomoci základní didaktická pomůcka: učebnice.

¹⁰⁵ Trachtová, Zdeňka. *Středoškoláků je moc. Kdo se nefláká, maturitu udělá, říká češtinář. iDNES.cz* [online]. 2016-05-29 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z WWW: http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-jirim-kosteckou-maturity-cestina-fnt-/domaci.aspx?c=A160525_233834_domaci_zt.

6. Analýza vybraných učebnic a pracovních sešitů pro střední školy z hlediska čtenářské gramotnosti

V teoretické části jsme dokázali, že učebnice mohou mít v rozvoji čtenářské gramotnosti velký význam. Rovněž víme, že úlohy na čtenářskou gramotnost tvoří podstatnou část maturitního didaktického testu. Mohou však studenti rozvíjet svoji čtenářskou gramotnost na základě cvičení v učebnicích? Poskytují učebnice dostatek různorodého materiálu?

6.1 Cíle a metody analýzy

Cílem této analýzy je:

1. Zjistit, zda a v jaké míře vybrané učebnice a pracovní sešity pro střední školy obsahují úlohy, které se týkají oblasti čtenářské gramotnosti.
2. Zjistit, zda vybrané učebnice a pracovní sešity pro střední školy obsahují úlohy z oblasti čtenářské gramotnosti, které žáky připravují na didaktický test z českého jazyka.
3. Klasifikovat úlohy do oblastí čtenářských dovedností, které jsou testovány v testech PISA a v maturitním didaktickém testu.

Každou učebnici a pracovní sešit podrobíme důkladné analýze. Zajímá nás, zda obsahují úlohy rozvíjející čtenářskou gramotnost. Abychom získali konkrétní údaje, sečteme počet celkových úloh v učebnici/pracovním sešitě a vypočítáme procentuální podíl úloh na čtenářskou gramotnost. Vzhledem k tomu, že chceme každou úlohu zařadit do jedné z oblastí čtenářské gramotnosti, nemůžeme spočítat pouze počet cvičení, které učebnice/pracovní sešit obsahují, jelikož jedno cvičení může obsahovat několik podúloh, z nichž každá může rozvíjet jinou oblast čtenářské gramotnosti. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce i v analýze didaktického testu, shledáváme jasnou analogii mezi testy PISA a didaktickým maturitním testem. Oba testy ověřují stejné dovednosti. Úlohy v učebnicích tedy zařadíme do oblastí *získávání informací*, *zpracování informací* či *posouzení textu*. Tímto způsobem ověříme, zda se v učebnicích objevují typy úloh, se kterými musí studenti pracovat v maturitním didaktickém testu.

6.2 Hypotézy

Stanovili jsme si těchto pět hypotéz:

1. Učebnice i pracovní sešity obsahují úlohy na čtenářskou gramotnost.

2. V učebnicích je výskyt úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost menší než 20 %, v pracovních sešitech menší než 30 %.
3. V analyzovaných učebnicích má nejvyšší zastoupení oblast zpracování informací.
4. V učebnicích a pracovních sešitech se vyskytují stejné typy úloh jako v didaktickém testu.
5. Úloh na čtenářskou gramotnost, které využívají práci s tabulkami, se v učebnicích a pracovních sešitech vyskytuje více než úloh, ve kterých žáci pracují s grafy.

6.3 Materiál

Pro analýzu jsme si zvolili učebnicovou řadu nakladatelství Fraus (*Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy; Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední; Mluvnice, Komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro střední školy*), dále učebnici a pracovní sešit nakladatelství Didaktis (*Komunikace v českém jazyce pro střední školy, učebnice; Komunikace v českém jazyce pro střední školy, pracovní sešit*), učebnici od Marie Sochrové *Český jazyk v kostce pro střední školy* a čtyřdílnou sadu učebnic pro gymnázia (*Český jazyk pro 1., 2., 3., 4. ročník gymnázií*) jejímž autorem je Jiří Kostečka. Učebnice a pracovní sešity z nakladatelství Fraus a Didaktis představují moderní učebnice českého jazyka, které by měly směřovat k současným výukovým tendencím, tedy i k důrazu na čtenářskou gramotnost. *Český jazyk v kostce* naopak reprezentuje starší typ učebnice, u které však proběhla aktualizace. Publikace Jiřího Kostečky zastupují *tradiční* typ gymnaziálních učebnic.

Záměrně jsme do výběru nezařadili speciální cvičebnice či příručky, jejichž jediným deklarovaným cílem je příprava ke státní maturitě. Takové publikace cíleně napodobují didaktické testy, tudíž neposkytují informace, které hledáme. Předpokládáme také, že při výuce jsou podobné publikace využívány ojedinelé.

6.4 Učebnicová řada nakladatelství Fraus

Učebnicová řada nakladatelství Fraus se skládá ze dvou učebnic (*Mluvnice, Komunikace a sloh*) a jedné cvičebnice. K dispozici je i příručka pro učitele k oběma učebnicím. Každá z učebnic je sice dílem jiného autorského týmu, přesto si obě publikace zachovávají jednotnou linii. Jedná se o moderní učebnice, které jsou zajímavé jak obsahem, tak grafickým zpracováním.

Již jsme se zmínili o tom, že existuje i elektronická verze těchto učebnic (interaktivní učebnice, tzv. i-učebnice), která doplňuje tištěné verze o různý multimediální obsah.

Obě učebnice mají schvalovací doložku MŠMT.

6.4.1 Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy

*Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy*¹⁰⁶ byla vydána nakladatelstvím Fraus roku 2009. Autoři učebnice jsou Ivo Martinec, Jana Marie Tušková a Ludmila Zimová. Všichni autoři působí jako vysokoškolští pedagogové. Učebnice je určena na celé čtyři roky studia, má 263 stran a stojí 299 Kč. Je rozdělena do šesti kapitol dle tematických celků (*Zvuková stránka jazyka, Tvarosloví, Grafická stránka jazyka, Skladba, nauka o slovní zásobě a tvoření slov, Obecné výklady o jazyce*). Důležitou součástí je rejstřík a seznam použitých zdrojů.

Z titulu však není jasné, komu je učebnice určena. Až na zadní straně publikace se dočteme, že byla zpracována dle RVP pro gymnázia a pro gymnázia se sportovní přípravou. Očekáváme tedy, že pokud učebnice obsahuje úlohy na čtenářskou gramotnost, bude se jednat o náročné textové úkoly.

Na webových stránkách nakladatelství je uvedena tato charakteristika: „*Učebnice určená k výuce na středních školách koncipovaná pro přípravu k maturitě, zahrnující nejnovější trendy ve výuce českého jazyka. Rozsahem pokrývá celé středoškolské studium!*“¹⁰⁷ Povšimněme si, co nakladatel zdůrazňuje. Pochopitelně je na prvním místě příprava k maturitní zkoušce, což se od učebnic pro střední školy očekává. Druhým kritériem jsou pak „*nejnovější trendy*“, předpokládáme tedy, že učebnice obsahuje zajímavé a inovativní úkoly a nový přístup k výkladu látky. Třetím hlediskem je rozsah učebnice, který je skutečně nepopíratelnou výhodou, a to jak ekonomickou, tak učební. Učitelé i studenti se mohou pohodlně vrátit k probrané látce z nižších ročníků, všechny poznatky jsou pohromadě.

Autoři také deklarují, že se studenti naučí lépe pracovat s textem: „*Postupně se díky práci s učebnicí prohlubuje jejich schopnost pracovat s textem (i mluveným) a porozumět mu (...). Za pomoci rejstříku učebnice, odkazů na jazykové příručky a internetu se učí vyhledávat informace. Prostřednictvím všestranné analýzy textu se učí argumentačně podložit či doložit vlastní zjištění a tvrzení.*“¹⁰⁸ Podívejme se tedy na naše zjištění.

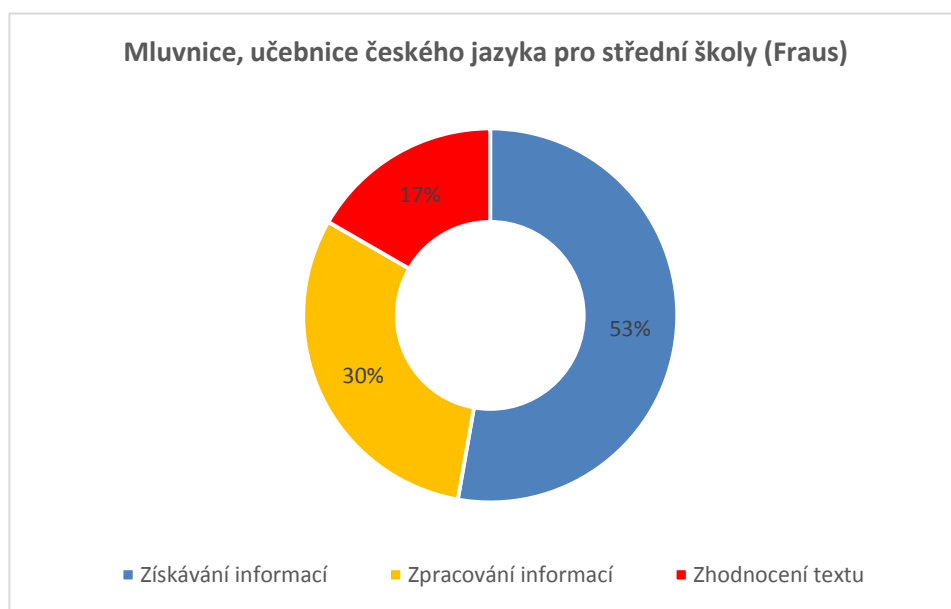
¹⁰⁶ Dále jen *Mluvnice*.

¹⁰⁷ Dostupné z WWW: < <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/p4941.html> > [cit. 2017-07-01].

¹⁰⁸ MARTINEC, TUŠKOVÁ, ZIMOVÁ. *Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009, str. 261.

Tabulka 7: Počet úloh a jejich klasifikace v *Mluvnici*, učebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)

Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy (Fraus)	
Celkový počet úloh	661
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	36
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	5
Získávání informací	19
Zpracování informací	13
Zhodnocení textu	9



Graf 2: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v *Mluvnici*, učebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus.

Analýza této učebnice prokázala moderní přístup k výuce, i když samotná čtenářská gramotnost je zastoupena málo, což se však dalo u *Mluvnice* předpokládat. Převažuje text výkladový, ale nalezneme zde i ukázky z umělecké literatury, odborné literatury a publicistiky. Učebnice obsahuje rovněž odkazy na odborné publikace i internetové zdroje, žáky pak nabádá, aby si v těchto textech vyhledali příslušné informace. Zde má rozhodující roli učitel a jeho přístup k výuce (zda žáky vede k tomu, aby tyto „bonusové“ úkoly plnili).

Velmi nás zaujal přístup k výkladu v některých kapitolách, který využívá principy metody I. N. S. E. R. T. Tato metoda spočívá v kritickém čtení textu, rovněž pomáhá žákům utřídit si informace, které znají. Právě to využívají autoři *Mluvnice*. Jelikož se žáci setkávají s některými tématy, která jsou jim známá již ze základní školy (např. slovní druhy), využívají autoři těchto žakovských prekonceptů a zároveň budují práci s textem. Například v kapitole o číslovkách je žákům předloženo několik tvrzení (*Nové číslovky stále vznikají. Existují nesklonné číslovky*), u kterých mají rozhodnout o jejich pravdivosti. Následuje četba výkladového textu, ve kterém si ověří správnost svých odpovědí. V kapitole věnované příslovcím pak mají žáci v textu označit informace, které jsou pro ně nové (znakem +), nebo je potřebují vysvětlit (symbolem ?). Tento přístup dle našeho názoru naplňuje efektivní práci s textem. Čtenářská gramotnost je rozvíjena pomocí moderních metod, které pro studenty rozhodně mohou být zajímavé.

Mluvnice nevyužívá pro úlohy týkající se čtenářské gramotnosti žádné grafy, objevují se však tabulky. Ve většině případů se ale jedná spíše o součást již zmíněné práce s textem pomocí metody I.N.S.E.R.T. V jedné úloze však skutečně žáci pracují přímo s informacemi v tabulce. Žákům je předložena tabulka tvoření českých souhlásek. Souhlásky jsou rozděleny podle způsobu artikulace, znělosti a podle místa artikulace. Úkolem žáků je pak dle tabulky vyhledat charakteristiky některých souhlásek („*Například d — zubodásňová, závěrová, znělá*“¹⁰⁹).

Pokud se podíváme na dovednosti čtenářské gramotnosti, nejvíce byla zastoupena oblast získávání informací. Studenti prokazují, že čtou s porozuměním a že jsou schopni nejen vyhledat konkrétní informaci v textu, ale vyvodit i obecné informace (*Které tvrzení odpovídá textu?*).

Překvapilo nás, že jsme v *Mluvnici* našli i několik úloh, které jsou typické pro didaktický test. Například úlohu, ve které musí studenti využít informaci z Pravidel českého pravopisu. Následně musí rozhodnout, která z nabízených možností neobsahuje pravopisnou chybu. Rovněž nás zaujala úloha, ve které byl jako výchozí text použit upravený úryvek z Občanského zákoníku. Studenti měli rozhodnout, která z nabízených tvrzení jsou v rozporu s uvedeným poučením z výchozího textu. Takové úlohy považujeme za velice přínosné, nejen z důvodu přípravy na maturitní zkoušku, ale především proto, že směřují k praktickému využití informací v běžném životě.

¹⁰⁹ MARTINEC, TUŠKOVÁ, ZIMOVÁ. *Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, str. 16.

Mluvnice je dle našeho názoru velmi kvalitní učebnicí se zajímavými úlohami a nápady, které mají velký didaktický potenciál. Především oceňujeme práci se zdroji, včetně těch internetových. Takové úkoly zakládají možnost dalších činností, které by mohly rozvíjet čtenářskou gramotnost. Počet úloh na čtenářskou gramotnost je však velmi nízký, nicméně předpokládáme, že vzhledem k rozdělení učebnicové řady nalezneme více úloh v druhé učebnici, tedy v *Komunikaci a slohu*. Oceňujeme však propojení výkladové části a práce s textem.

6.4.2 Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy

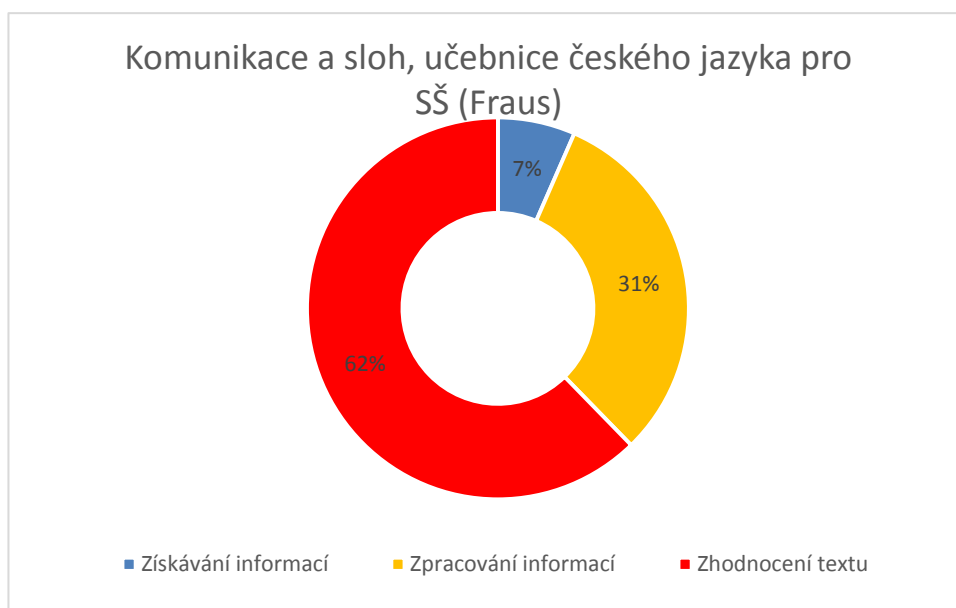
*Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy*¹¹⁰ byla vydána nakladatelstvím Fraus roku 2009, autorkami jsou vysokoškolské pedagožky Jana Hoffmannová, Jaroslava Ježková a Jana Vaňková. Učebnice je určena pro čtyřleté studium, má 152 stran a stojí 199 Kč. Je rozdělena do čtyř kapitol (*Komunikace a text, Sloh, Práce s informacemi a textem, Všestranné jazykové rozbor*y), obsahuje rejstřík i seznam použitých zdrojů.

Již názvy jednotlivých kapitol nám prozrazují, že s oblastí čtenářské gramotnosti se zde setkáme v mnohem vyšší míře, než tomu bylo u *Mluvnice*. To potvrdila i naše analýza.

Tabulka 8: Počet úloh a jejich klasifikace v *Komunikaci a slohu*, učebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)

Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy (Fraus)	
Celkový počet úloh	450
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	61
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	14
Získávání informací	4
Zpracování informací	19
Zhodnocení textu	38

¹¹⁰ Dále jen *Komunikace a sloh*.



Graf 3: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v *Komunikaci a slohu*, učebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus.

Celkem 61 úloh se v *Komunikaci a slohu* týká čtenářské gramotnosti. Překvapivé ovšem je, kterým oblastem se úlohy nejvíce věnují. Srovnáme-li *Mluvnici* a *Komunikaci a sloh*, zřetelně vidíme změnu poměru u *získávání informací* a *zhodnocení textu*. Zatímco *Mluvnice* kladla důraz především na *získávání informací*, *Komunikace a sloh* tuto oblast takřka opomíjí a věnuje se *zhodnocení textu*. Oblasti čtenářské gramotnosti se tak u obou učebnic vyrovnávají. Kategorie *posouzení textu* je tedy zastoupena ve vysoké míře. Zdá se, že studenti SŠ mohou rozvíjet náročnější dovednosti při práci s textem, než je pouhé vyhledávání informací. Většina úkolů však směřuje k určení adresáta výchozího textu (*Komu je určen text? Kdo je pravděpodobným adresátem podobné reklamy?*). Tato dovednost je jistě potřebná, jelikož studenti by měli pochopit, že text je tvořen s ohledem na adresáta a může se značně proměňovat. Dalšími úlohami, které se v *Komunikaci a slohu* vyskytují často, jsou otázky týkající se skrytých a manipulativních záměrů autora textu (*Najděte v textu manipulativní prostředek, který je v reklamě často užíván*). Komplexní úlohou je dle našeho názoru následující úloha:

V novinové zprávě o demonstraci, která skončila tragicky, se např. může objevit jedna z těchto formulací:

Tři demonstranti přišli o život.	Tři demonstranti zahynuli.
Tři demonstranti byli zastřeleni.	Tři demonstranti přišli o život při zásahu policie.
Tři demonstranti zahynuli po zásahu policie.	Tři demonstranti byli zastřeleni policií.
Policie zastřelila tři demonstranty.	

a) Posuďte uvedené formulace a rozlište, jak působí na čtenáře (v jakém směru jimi autor zprávy manipuluje).
b) Které tvrzení může nejspíše vyvolat u čtenářů negativní postoj vůči policii?
c) Které tvrzení vyvolává soucit?
d) Jaký je rozdíl mezi vyjádřením: Policie zastřelila... × ...byli zastřeleni policií?

Obrázek 6: Úloha v *Komunikaci a slohu*, učebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus.¹¹¹

Studenti jsou vyzváni, aby v textu rozpoznali prvky manipulace. Srovnáním různých formulací o téže události zjistí, jaké rozdíly mohou ve výpovědích nastat, jaké pocity mohou u adresáta vyvolat. Za zajímavý shledáváme i výběr textu. V médiích se studenti mohou s manipulativními strategiemi setkat, a proto je důležité, aby publicistické texty rozebírali. Rovněž je zde interdisciplinární potenciál úlohy, například s občanskou výchovou.

Zvolené výchozí texty jsou pestré, především díky tomu, že se učebnice věnuje (v souladu s RVP) všem funkčním stylům. Velmi často se tak objevuje úloha, která vyžaduje přiřazení textu k určitému funkčnímu stylu. Stejnou otázku můžeme pozorovat i v didaktických testech, rovněž tuto dovednost studenti prokazují u ústní části maturitní zkoušky. Oceňujeme, že autorky využívají autentické texty (články z novin, žákovské práce). Autorky je obvykle ponechaly bez úpravy, tudíž se studenti setkávají s běžnými texty se všemi nedokonalostmi, které se v nich obvykle vyskytují. Především u publicistického stylu poskytuje publikace mnoho ukázek z novin a časopisů (MF DNES, Lidové noviny, Blesk, Respekt, Týden).

V kapitole *Práce s informacemi a textem* se studentům dostává poučení o tom, že pro skutečné porozumění textu si musí osvojit určité kompetence: „*Máme-li být schopni získat z různých typů informačních pramenů maximální množství informací, měli bychom si osvojit co nejvíce znalostí a dovedností, kompetencí, které nám umožňují opravdu porozumět textu.*“¹¹² Následuje výklad o porozumění textu a interpretaci. Studenti jsou upozorněni, že tyto dovednosti bývají testovány, následuje ukázka úlohy. Studenti mají vybrat tvrzení, které vyplývá z výchozího textu. Učebnice poskytuje rozbor této vzorové úlohy a jistý návod, jak podobné otázky v testech řešit. Poté přidává několik úloh stejného typu, které mají studenti vyřešit sami. Takový *nácvik* dovedností čtenářské gramotnosti (i když ve velmi omezené

¹¹¹ HOFFMANNOVÁ, JEŽKOVÁ, VAŇKOVÁ. *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009, str. 21.

¹¹² HOFFMANNOVÁ, JEŽKOVÁ, VAŇKOVÁ. *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009, str. 124.

míře) je v učebnicích naprosto ojedinělý. V souvislosti s upozorněním na testování podobných dovedností však v zařazení tohoto rozboru spatřujeme především snahu autorek o jistou přípravu ke státní maturitě, či spíše o upozornění na to, že se studenti s podobnými úlohami mohou v testech setkat.

Komunikace a sloh je učebnicí, ve které se vyskytují velmi dobré úlohy týkající se čtenářské gramotnosti. Oceňujeme, že se úlohy především týkají oblasti *posouzení textu*, rovněž vyzdvihujeme užití autentických textů. Bohužel však chybí práce s nesouvislými texty, v učebnici se nevyskytují tabulky ani grafy.

6.4.3 Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro střední školy

Učebnicová řada nakladatelství Fraus obsahuje i cvičebnici s názvem *Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice pro střední školy*.¹¹³ Byla vydána roku 2011 a podílel se na ní široký autorský kolektiv: Vladimíra Bezpalcová, Jitka Málková, Ivo Martinec, Jaroslava Ježková, Martina Pašková, Jana Vaňková a Ludmila Zimová. Někteří z autorů se podíleli i na výše analyzovaných učebnicích. *Cvičebnice* má 96 stran a stojí 139 Kč.

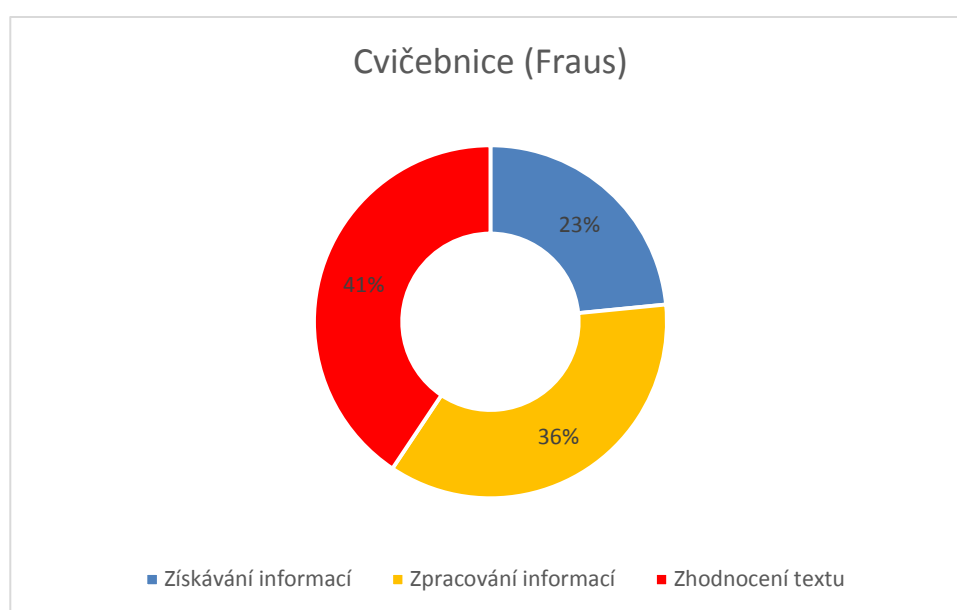
Cvičebnice doplňuje celou učebnicovou řadu, autoři však deklarují, že ji studenti mohou využít i samostatně, jelikož je „*tato publikace určena hlavně pro přípravu k maturitní zkoušce z českého jazyka, obsahuje úkoly z jednotlivých jazykových rovin, ale také úkoly testové a textové formulované podobně jako v didaktickém maturitním testu.*“¹¹⁴ Tematicky navazuje na jednotlivé kapitoly *Mluvnice* a *Komunikace a slohu*, přibližně čtvrtinu knihy pak tvoří část s názvem *Textové a testové úlohy*, která splňuje to, co autoři slibují, tedy přípravu k maturitní zkoušce, jelikož jsou tyto texty velmi podobné těm, se kterými se studenti setkají v didaktickém testu. Podívejme se na výsledky naší analýzy.

¹¹³ Dále jen *Cvičebnice*.

¹¹⁴ BEZPALCOVÁ, MÁLKOVÁ, MARTINEC a kol. *Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2011, str. 4.

Tabulka 9: Počet úloh a jejich klasifikace v Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)

Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro SŠ (Fraus)	
Celkový počet úloh	493
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	64
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	13
Získávání informací	15
Zpracování informací	23
Zhodnocení textu	26



Graf 4: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus.

Cvičebnice stejně jako *Komunikace a sloh* poskytuje značné množství úloh týkajících se čtenářské gramotnosti. Rovněž převažuje oblast *zhodnocení textu*, která je zastoupena podobnými úlohami, se kterými jsme se setkávali v *Komunikaci a slohu*, tedy otázkami na adresáta textu, případně na zdroj výchozího textu (*Komu je určen výchozí text? Tento text byste nejspíše našli...*) nebo na autorovy záměry (*Z textu lze vyvodit, že autorův postoj k Rukopisům je..., Autorův postoj k tématu je...*). Vzhledem k analogii některých úloh s didaktickým testem obsahuje publikace značné množství otázek ohledně zařazení textu do některého z funkčních stylů.

Oblast *zpracování textu* je zastoupena především úlohami na celkové porozumění, které žádají určení hlavní myšlenky textu. Rovněž se objevují úkoly, ve kterých si studenti

musí vyjasnit význam slova pomocí kontextu (*Který z následujících výrazů je v kontextu textu svým významem nejbližší slovu stigmata ran na dlaních?*) Objevila se však i jedna úloha na dodržení textové návaznosti.

Podobně jako v didaktickém testu, i zde nalezneme mnoho úloh, ve kterých studenti mají využít informace z odborných textů pro práci s jiným druhem textu. V některých případech jsou však tyto úlohy problematické.

Na základě charakteristiky a uvedeného příkladu vyberte správný příklad zadaného obrazného pojmenování:

1. Metafora – přenášení významu na základě vnější podobnosti.

...a zavěšení do sebe – dvojkřídla lastura
a houslové pouzdro s obnaženým plyšem
(O. Mikulášek)

- a) V hltu vína pravda spí.
- b) Křídla vlasů jí zahalila tvář.
- c) Jeho hlas byl drsný jak struhadlo.
- d) Bledá luna.

Obrázek 7 Úloha v *Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy* (Fraus).

Úloha spadá do oblasti čtenářské gramotnosti, i když ji výrazně nerozvíjí. Pro práci s textem by bylo potřeba, aby byla definice pojmu obsáhlejší a podrobnější, bylo by vhodné, aby obsahovala i více příkladů. V podobných úlohách mají studenti aplikovat získané poznatky (obvykle z odborných textů), což je dovednost, kterou je potřeba ovládat i pro praktický život. Již jsme zmínili, že podobné úlohy se vyskytují i v didaktickém testu, přičemž někdy se objevují definice právě z oblasti literární teorie. Tak tomu bylo například v roce 2015¹¹⁵, avšak s tím rozdílem, že tato úloha obsahovala nejen definici (v tomto případě definici metonymie), ale ještě publicistický text delšího rozsahu. Úkolem studentů bylo nalézt metonymii v publicistickém textu. V tomto případě už se jedná o úlohu, která vyžaduje práci s textem. Autoři *Cvičebnice* vytvořili úlohu, která je podobná těm, které se nachází v didaktickém testu, avšak nerozvíjí práci s textem v dostatečné míře. Takových úloh obsahuje *Cvičebnice* několik.

¹¹⁵ Didaktický test z českého jazyka a literatury 2015 (jaro). Dostupný z WWW: < <http://statnimaturita-cestina.cz/wp-content/uploads/maturita-cestina-didakticky-test-2015-zadani-jaro.pdf> > [cit. 2017-08-5].

Texty jsou podobně jako v učebnicích rozmanité, objevují se texty autentické (např. z internetových zpravodajských portálů), odborné i umělecké. Zaujaly nás dva příbalové letáky volně prodejných léků, které reprezentují druhy textů, se kterými se studenti setkávají v běžném životě, ale v hodinách českého jazyka s nimi obvykle nepracují. Přesto je právě práce s takovými druhy textů naprosto nezbytná. Ačkoli úloha skrývá velký potenciál k rozvíjení čtenářské gramotnosti, především z hlediska pochopení instrukcí (dávkování a způsob užití léku, nežádoucí účinky, kontraindikace apod.), bohužel jsou studenti dotázáni na případného adresáta textu, rovněž mají zhodnotit, které informace jsou vstřícné vůči adresátovi a porovnat oba příbalové letáky. Přesto však shledáváme text za velmi přínosný a originální, je dobrým nápadem pro učitele, který k takovému textu může vymyslet další úkoly.

Prekvapilo nás velmi malé množství nesouvislých textů. Stejně jako obě učebnice z této řady, neobsahuje *Cvičebnice* žádné grafy, nalezneme v ní však několik tabulek.

Krevní skupina příjemce	Krevní skupina dárce				
	A	B	AB	0	
	A	+	–	–	+
	B	–	+	–	+
	AB	+	+	+	+
	0	–	–	–	+

+ je kompatibilní – není kompatibilní

Vyčtěte z tabulky co nejvíce informací. K vyjádření téže informace tvořte co nejvíce různě konstruovaných vět a souvětí. Některé věty a souvětí napište a proveďte jejich rozbor:

Např. Pacient s krevní skupinou A nemůže dostat krev od dárce, který má krevní skupinu B. Krevní skupiny A a B nejsou vzájemně kompatibilní (slučitelné). Má-li dárce krevní skupinu A, může ji darovat jednak pacientovi se stejnou krevní skupinou, jednak pacientovi se skupinou 0.

Obrázek 8 Úloha v *Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)*.

Tato úloha je komplexním úkolem. Jednak procvičuje práci s nesouvislým textem, jednak slouží k procvičení větného rozboru. Aby však studenti mohli úkol splnit celý, musí být schopni interpretovat údaje, které se skrývají v tabulce a musí propojit všechny potřebné informace. Úloha je zajímavým příkladem, jak lze propojit různé složky učiva a využít je k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Především v již zmiňované části *Textové úlohy* pozorujeme, že k jednomu výchozímu textu náleží více úkolů. Sledujeme tedy obdobnou tendenci jako u didaktického testu. Studenti se tak mohou naučit vnímat text jako mnohovýrovný celek a sledovat, jak se tyto vrstvy prolínají a projevují a celkově tak textu lépe porozumět než v případech, kdy k jednomu textu náleží pouze jediná úloha.

Cvičebnice je dobrým doplňkem učebnic a poskytuje značné množství úloh na čtenářskou gramotnost. Mnohé úkoly napodobují didaktický test a mohou tak sloužit jako příprava na maturitní zkoušku. Oceňujeme přítomnost úlohy na textovou návaznost, která se v *Komunikaci a slohu* nevyskytovala. Je však překvapující, že ani ve *Cvičebnici* se nevyskytují žádné grafy, se kterými by měli studenti pracovat. I přesto se však jedná o velmi dobrý pracovní sešit, který nabízí celou řadu zajímavých úkolů.

6.5 Učebnicová řada nakladatelství Didaktis

Učebnicová řada nakladatelství Didaktis se skládá z učebnice s názvem *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*¹¹⁶ a pracovního sešitu. Obě publikace vznikly přepracováním čtyřdílné učebnicové řady *Český jazyk a komunikace pro střední školy* téhož nakladatelství. V současné době jsou k dispozici obě řady, přičemž čtyřdílná řada je určena především studentům gymnázií a těch škol, které mají vyšší hodinovou dotaci předmětu český jazyk. *Komunikace* i pracovní sešit dle autorů reagují na potřebu studentů středních odborných škol: „pro jejich potřeby jsme připravili zejména úkoly zaměřené na základní poznatky a jejich praktickou využitelnost.“¹¹⁷ Pro autory je jazyk především komunikačním nástrojem a toto hledisko zdůrazňují, což potvrzuje i samotný titul publikace. Rovněž vyzdvihují praktickou využitelnost výkladu i úloh.

Učebnice byla vypracována v souladu s RVP pro odborné vzdělávání, autoři zohlednili i maturitní *Katalog požadavků*. Obě publikace mají schvalovací doložku MŠMT.

6.5.1 Komunikace v českém jazyce pro střední školy – učebnice

Učebnice byla vydána roku 2013 nakladatelstvím Didaktis, zpracoval ji rozsáhlý autorský kolektiv (celkem se na ní podílelo patnáct autorů). Je určena pro celé období středoškolského studia, má 184 stran a stojí 239 Kč.

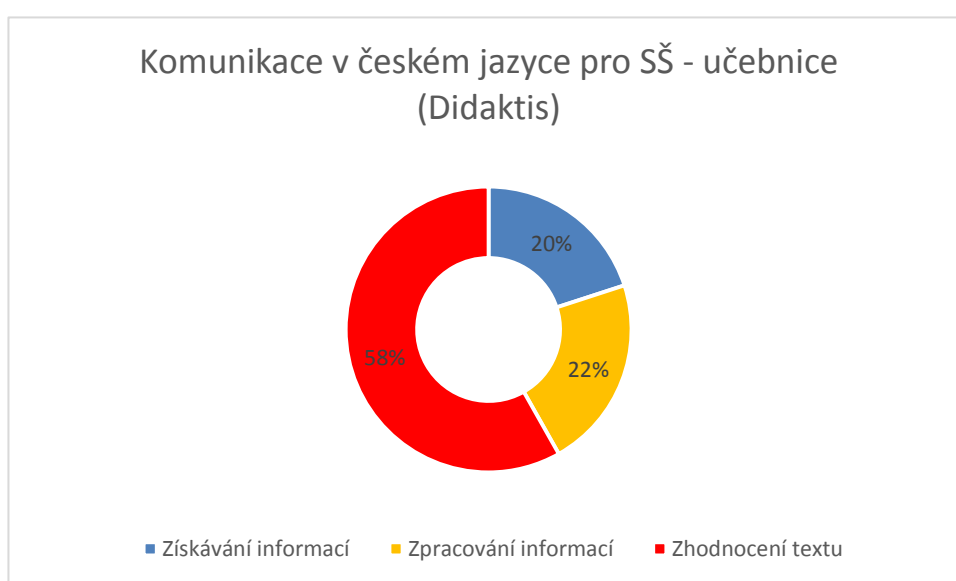
Učebnice je rozdělena do čtyř částí: *Jazyk, Sloh, Komunikace a Práce s informacemi*. Dále obsahuje přílohu s přehledovými tabulkami z oblasti pravopisu, funkčních stylů, tvarosloví apod. Součástí učebnice je také rejstřík.

¹¹⁶ Dále jen *Komunikace*.

¹¹⁷ ČELÍŠOVÁ, ČUPOVÁ, VACULÍK a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy, pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014, str. 2.

Tabulka 10: Počet úloh a jejich klasifikace v učebnici *Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)*

Komunikace v českém jazyce pro střední školy – učebnice (Didaktis)	
Celkový počet úloh	325
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	55
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	17
Získávání informací	11
Zpracování informací	12
Zhodnocení textu	32



Graf 5: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnici *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* nakladatelství Didaktis.

Z hlediska čtenářské gramotnosti obsahuje *Komunikace* větší množství úloh než předešlé učebnice. Tyto úlohy pak nalezneme především v části týkající se slohu.

Největší zastoupení v učebnici mají otázky na zhodnocení textu. Podobně jako u výše analyzovaných publikací z nakladatelství Fraus, i zde převládají otázky na zdroj textu, určení adresáta a záměru autora (*Komu je nejspíš určen text ukázky? Komu jsou pravděpodobně určena oznámení z ukázek? Kdo tvořil uvedené komunikáty a v jakém vztahu je k příjemci? Jaký je záměr autora? Najděte v textu ukázky projevy subjektivity autora sdělení*). Časté jsou rovněž úlohy na zařazení textu k příslušnému funkčnímu stylu. Oblast zpracování informací je obvykle zastoupena úlohou na hlavní myšlenku textu, shrnutí informací (*Vytvořte titulky ukázky*).

Učebnice používá k úlohám různé zdroje textů, kromě uměleckých i texty autentické, které obvykle pocházejí z internetových zdrojů. Velmi zajímavým výchozím textem je Karta první pomoci, ve které si studenti mají povšimnout jazykové výstavby i struktury textu a jeho členění. Dalším atypickým výchozím textem je například faktura, ze které mají studenti zjistit podstatné údaje. Tyto druhy textů se objevují v učebnicích zřídka, ačkoliv jsou velice přínosné. Studenti pracují s textem, se kterým se běžně v hodinách českého jazyka nesetkávají, a díky jeho struktuře vzniká dobrá příležitost pro rozvíjení čtenářské gramotnosti. Rovněž však text samotný studenty obohacuje o informace, které mohou využít v běžném životě. Takové interdisciplinární úlohy splňují dle našeho mínění současné výukové tendence. V učebnici však nenajdeme grafy či tabulky, v čemž dle našeho mínění spočívá deficit této publikace.

6.5.2 Komunikace v českém jazyce pro střední školy – pracovní sešit

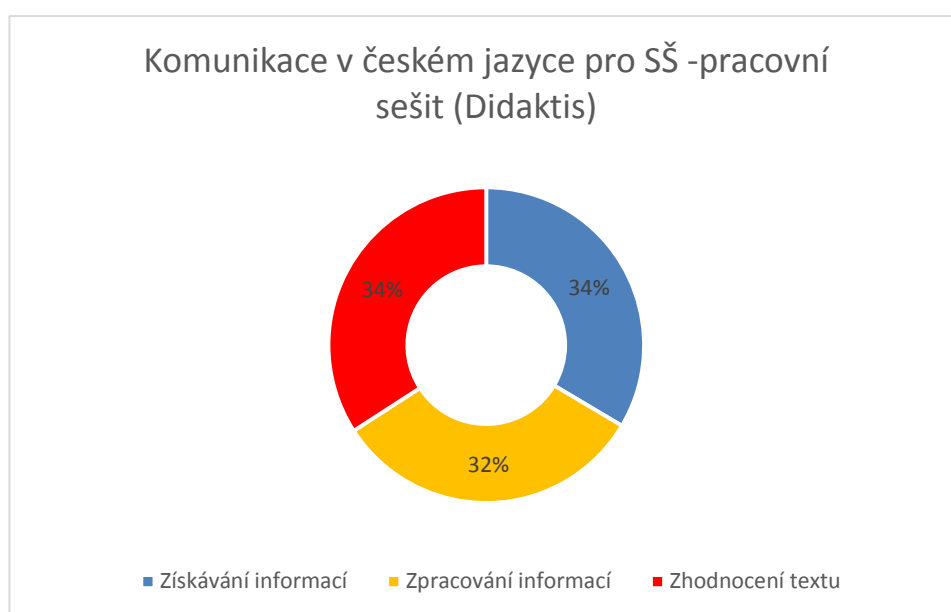
Pracovní sešit této řady vydalo nakladatelství Didaktis roku 2014. Autory publikace jsou O. Čelišová, J. Čupová, M. Vaculík, J. Čuřík, J. Svobodová, M. Širůčková a M. Štěpánková. Publikace má 120 stran a stojí 199 Kč.

Pracovní sešit by sice mohl být využíván i samostatně, nicméně tvoří s učebnicí pevný celek. Témata na sebe navazují a v některých cvičeních jsou studenti odkázáni na příslušnou stranu v učebnici, která jim může při řešení pomoci. Již při zběžném prolistování si všimneme značného množství textů, které publikace obsahuje. Úkoly označené jako *Práce s textem a třídění informací* se navíc nacházejí v závěru každého jazykového tématu. To vyzdvihují i tvůrci pracovního sešitu a tvrdí, že tato skutečnost umožňuje „*systematicky rozvíjet čtenářskou a informační gramotnost studentů v průběhu celého studia.*“¹¹⁸ Podívejme se tedy na to, jakým způsobem je čtenářská gramotnost v publikace zastoupena.

¹¹⁸ ČELIŠOVÁ, ČUPOVÁ, VACULÍK a kol. *Komunikace v českém jazyce pro střední školy, pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014, str. 2.

Tabulka 11 Počet úloh a jejich klasifikace v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)*

Komunikace v českém jazyce pro střední školy – pracovní sešit (Didaktis)	
Celkový počet úloh	804
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	167
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	21
Získávání informací	56
Zpracování informací	54
Zhodnocení textu	57



Graf 6: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro střední školy nakladatelství Didaktis*.

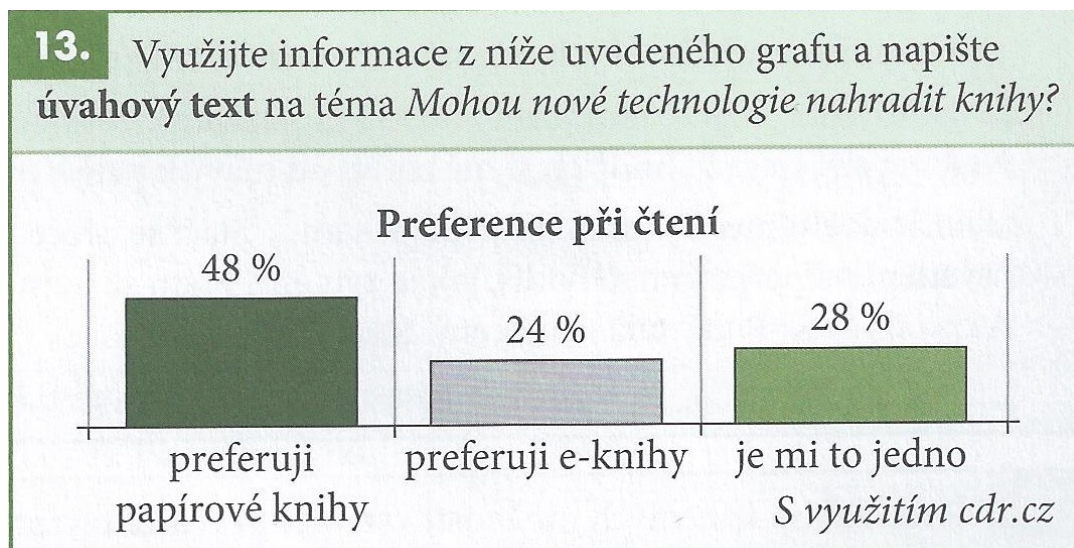
Je zřejmé, že pracovní sešit skutečně obsahuje značné množství úloh z oblasti čtenářské gramotnosti. Na rozdíl od předchozích analyzovaných publikací jsou všechny oblasti zastoupeny téměř rovnocenně a oblast zpracování textu zaostává pouze mírně.

Úlohy jsou poměrně rozmanité. Znovu se setkáváme s určením záměru autora, zdroje textu či zařazení textu k funkčnímu stylu. Stejně tak v oblasti zpracování informací se objevují úlohy, které požadují určení hlavní myšlenky textu. Nacházíme zde však i kreativní podobu těchto úloh (*K článku v ukázce E vymyslete titulek ve dvou variantách. 1. titulek, který zdůrazní výsledky studií a veřejnost uklidní, 2. titulek, který zdůrazní možné zdravotní dopady*

a vyvolá obavy z používání mobilů). Rovněž se objevují úkoly na určení pravděpodobného pokračování textu či na chronologické seřazení textu.

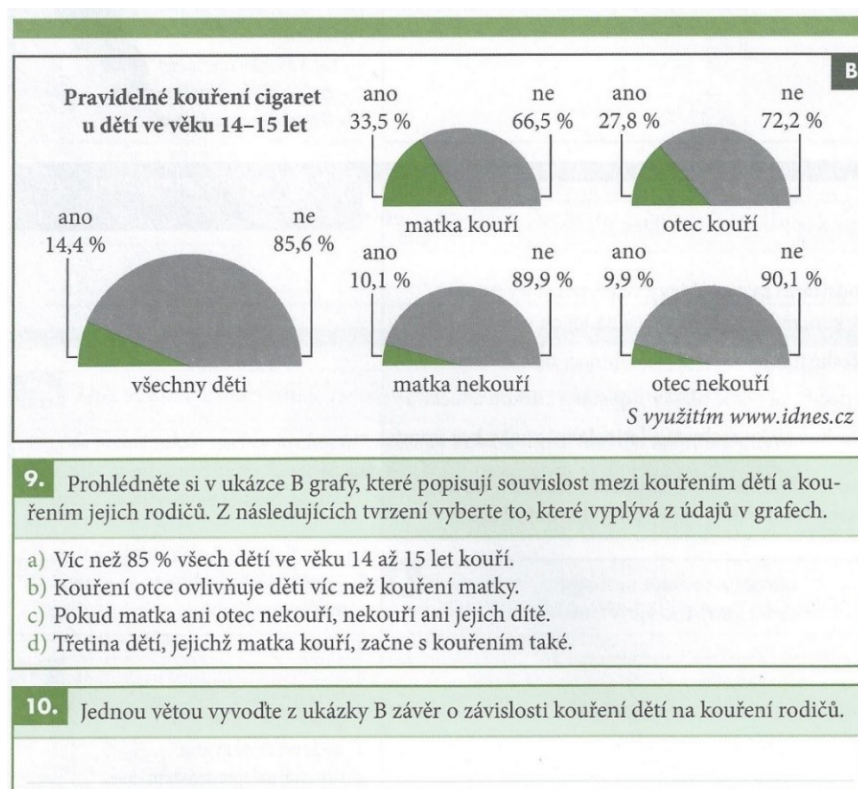
Pracovní sešit obsahuje široké spektrum textů. Zvláštní pozornost si zasluhuje část s názvem *Zásobník textů*. Jedná se o dvoustranu, která poskytuje dvanáct odlišných textů (vyhláška, umělecký text, zpráva, dopis apod.). Na každé stránce se pak nacházejí k těmto textům úkoly (*Kdo je autorem textu? Kdo je příjemcem? Jaký byl komunikační záměr autora textu? Která z ukázek by mohla být zakončena slovy Dobrou náladu s sebou! či podobnou výzvou? Pokuste se o shrnutí obsahu textu*). Další texty pak nalezneme vždy za kapitolou o příslušném funkčním stylu, obvykle se jedná o osm ukázek různých textů. K nim náleží otázky směřující ke všem oblastem čtenářské gramotnosti (*Z jakého důvodu není autorka ukázky B spokojena se zakoupeným výrobkem? Jak byste zakončili hodnocení stáže v ukázce C? O které ukázce lze říct, že jejím autorem je student?*). Objevují se tak podnětné úlohy na porovnávání textů. Na rozdíl od *Cvičebnice Fraus* se zde pouze výjimečně vyskytuje větší počet otázek k jednomu textu (např. pět otázek). Typicky k textu náleží dvě až tři úlohy, v některých případech je u textu jediná úloha.

V publikaci nalezneme i tabulky a grafy. Informace z grafů se někdy stávají základem pro slohové úkoly, jako např. v této úloze:



Obrázek 9 Úloha v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis).

Případně musí studenti z grafu vyčíst informace, rozhodnout se, která tvrzení jsou v souladu s údaji v grafech a vyvodit z těchto informací odpovídající závěry:



Obrázek 10 Úloha v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)*

Již jsme se zmínili o pestrosti textů a o využití autentických zdrojů, včetně těch elektronických. V publikaci se tak objevují články ze zpravodajských serverů i časopisů pro ženy, anotace knih apod. Objevuje se i projev prezidenta Miloše Zemana, který slouží k úkolům na získávání informací a rovněž k rozlišení citace a parafráze. Nechybí ani internetová diskuze, která se věnuje tématu státních maturit. Je tak patrná snaha zaujmout studenty nejen formou úloh, ale i obsahem textu. Autoři se dle našeho mínění snažili vybrat takové úryvky, které studentům mohou být blízké. Nechybí však ani texty, které mohou být pro studenty zatím neznámé, například úryvek vyhlášky, plná moc, anotace bakalářské práce apod. Přínosné je i užití výše uvedených nesouvislých textů.

Dodavatel:		Konstantní symbol: 8		D
ElektroShop, s. r. o.		Variabilní symbol: 2002509531		
Nerudova 125/3		Daňový doklad č.: 2002509531		
602 00 BRNO				
IČO:	25210066	Odběratel:		
DIČ:	CZ 25210066	Jindřiška Nováková		
		U Mostu 405		
Doprava: Česká pošta		783 16 DOLANY		
Úhrada: Platba při převzetí				
Datum vystavení dokladu:		Datum zdanitelného plnění:	Datum splatnosti:	
13. 11. 2012		13. 11. 2012	28. 11. 2012	
Zboží	Množství	DPH	Cena bez DPH	Cena s DPH
NOKIA mobilní telefon C5-03	1	20 %	2 537,41	3 045,00
SCREAM dámské hodinky B25	1	20 %	649,97	780,00
BENTIME pánské hodinky 15-U	1	20 %	829,13	995,00
ČP Obchodní balík	1	20 %	99,16	119,00
Dobírka	1	20 %	33,33	40,00
Rekapitulace DPH		830,00	4 149,00	4 979,00
		Celkem k úhradě		4 979,00

Obrázek 11 Úloha v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro střední školy* (Didaktis)

Vidíme, že kromě grafů, tabulek a formulářů se můžeme setkat i s dalšími druhy textů. V této úloze mají studenti zjistit, za jaké služby odběratel platil. Musí se tak zorientovat v textu a vyhledat příslušné informace. Jedná se o atypický text, který by se dal využít i pro další úlohy, ve kterých by museli studenti více pracovat s číselnými údaji, které text nabízí.

Vyzdvihněme ještě, že autoři prokázali invenci i v oblasti umělecké literatury. Zatímco v předchozích učebnicích se obvykle setkáme s autory 19. a 20. století, v pracovním sešitě studenti kromě kanonické literatury (Čapek, Seifert) pracují s texty J. Hájíčka, K. Tučkové či H. Murakamiho, tedy se současnou českou i světovou literaturou. I v tomto ohledu spatřujeme jistou atraktivitu úkolů pro žáky.

Pracovní sešit rovněž obsahuje úlohy, které se čtenářské gramotnosti netýkají, avšak mají potenciál se takovými úlohami stát. Studenti jsou například u některých pravopisných úloh vyzváni, aby v případě, že si nejsou jisti řešením, nejprve přečetli výkladový text na toto téma v učebnici a poté znalosti aplikovali. Je tedy na vyučujícím, zda nechá studenty pracovat nejprve s odborným textem, nebo tuto možnost vyloučí a studenti nebudou mít možnost ověřit si správnost řešení, jelikož jejich úkolem bude pouze doplňovat pravopisné jevy. Z *tradiční*

doplňovací úlohy se tedy může stát úloha podporující rozvoj práce s textem a aplikaci poznatků.

Publikace nezapře po grafické ani obsahové stránce podobu s didaktickými testy. Objevují se stejné typy úloh včetně dichotomických, přítomny jsou rozmanité výchozí texty, které pocházejí z různých zdrojů. Publikace tak může výrazně přispívat k přípravě studentů na maturitní zkoušku, jelikož si během studia mohou zvyknout na podobu těchto úloh a na práci s nimi.

Pracovní sešit velmi dobře doplňuje učebnici, je s ní provázán, ale zároveň využívá prostoru k různorodým kreativním a zajímavým cvičením, která rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Rovněž může být dobrým pomocníkem při přípravě studentů k maturitní zkoušce.

6.6 Český jazyk v kostce pro SŠ

Učebnice *Český jazyk v kostce pro SŠ*¹¹⁹ byla vydána nakladatelstvím Fragment, autorkou je Marie Sochrová. Publikace představuje určitou stálici na knižním trhu, jelikož se objevuje již od devadesátých let. Prošla však mnohými proměnami a snaží se o to, aby se stala moderní učebnicí, mimo jiné i po grafické stránce, která je stylizována do počítačového prostředí (stránky připomínají počítačová okna, důležité informace jsou vyčleněny do rámečků, které vypadají jako textový editor apod.). První vydání této „moderní verze“ se uskutečnilo roku 2007, roku 2009 pak byla učebnice vydána podruhé. My jsme analyzovali právě toto druhé vydání učebnice (již 4. dotisk druhého vydání z roku 2013). Kniha je určena pro celé čtyři roky studia, má 224 stran, její přibližná cena je 179 Kč (patří tak k nejlevnějším jednodílným středoškolským učebnicím na trhu). Učebnice nemá doložku MŠMT.

V předmluvě se dočteme, že učebnice „*podává úplný přehled učiva z českého jazyka v rozsahu platných osnov a ve shodě se standardy pro výuku českého jazyka na středních školách.*“¹²⁰ O osnovách však již několik let hovořit nemůžeme, jelikož neexistují. Očekávali bychom, že 2. vydání již bude respektovat RVP SŠ. Užívání pojmu *standard* v rámci SŠ je v současnosti také poněkud zavádějící, jelikož rámcové vzdělávací programy pro střední školy, na rozdíl od těch pro základní vzdělávání, s tímto pojmem nepracují. Rovněž není uvedeno, pro jaký typ střední školy je učebnice určena. Zdá se tedy, že je určena „*všem studentům středních škol.*“ V úvodní části se však rovněž dočteme, že učebnice „*může zaujmout nejen studenty, ale i všechny uživatele jazyka, kteří chtějí zvládnout mateřský jazyk*

¹¹⁹ Dále jen *Český jazyk v kostce*.

¹²⁰ SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment, 2009, str. 5.

teoreticky i prakticky. “¹²¹ Publikace si tedy klade za cíl oslovit i širší veřejnost, což je běžné spíše pro populárně naučné příručky. Jiný pohled pak poskytuje anotace této publikace, kterou nalezneme na stránkách nakladatelství Fragment: „*Chystáte se k maturitním zkouškám? Neváhejte a pořídte si učebnici, která přehledně shrnuje veškerou středoškolskou látku z českého jazyka. Nejoblíbenější doplňková učebnice připraví každého studenta nejen k maturitní zkoušce, ale i k přijímacím zkouškám na vysokou školu.*“¹²² Zde se publikace představuje jednak jako *doplňková učebnice*, i když není řečeno, co vlastně doplňuje, jednak jako příručka připravující nejen k maturitní zkoušce, ale dokonce i k přijímacím zkouškám na vysoké školy. Co od této publikace tedy máme očekávat? Příručku s testovými úlohami k maturitní zkoušce? Podrobnou učebnici, jejíž jádro tvoří souvislý výklad?

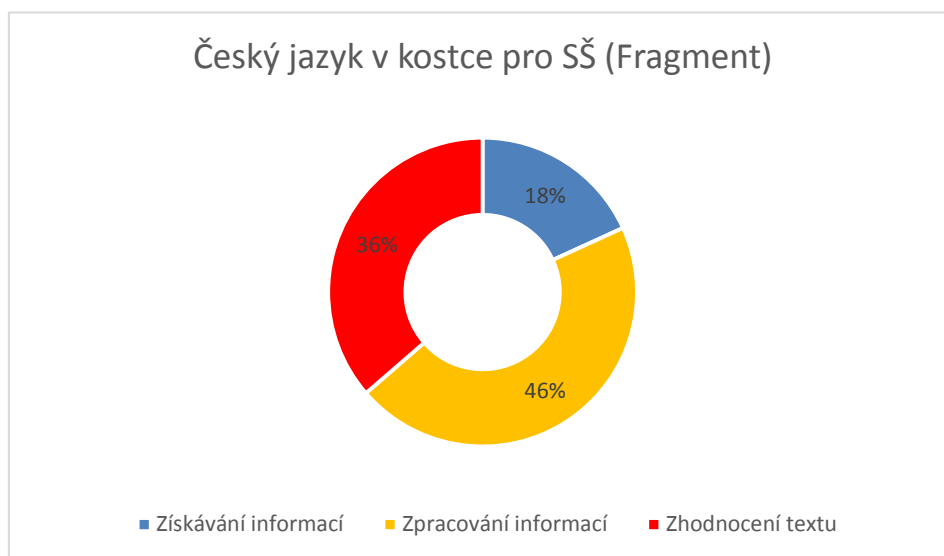
Učebnice je rozdělena do tematických oblastí dle jazykových disciplín, obsahuje i kapitoly o vývoji češtiny či o získávání a zpracování informací. Rovněž obsahuje rejstřík pojmů. Informace však podává zkratkovitým, heslovitým způsobem. Za každou kapitolou následuje několik cvičení. Podívejme se na výsledky naší analýzy.

Tabulka 12: *Počet úloh a jejich klasifikace, Český jazyk v kostce pro SŠ (Fragment)*

Český jazyk v kostce pro SŠ (Fragment)	
Celkový počet úloh	561
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	22
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	4
Získávání informací	4
Zpracování informací	10
Zhodnocení textu	8

¹²¹ SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment, 2009, str. 5.

¹²² Dostupné z WWW: <<http://www.fragment.cz/cesky-jazyk-v-kostce-pro-ss-2/>> [cit. 2017-07-01].



Graf 7: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnici *Český jazyk v kostce pro SŠ* (nakladatelství Fragment).

Český jazyk v kostce se oblasti čtenářské gramotnosti věnuje ve velmi omezené míře. Úlohy, které se týkají čtenářské gramotnosti, nalezneme převážně v kapitole *Stylistika*. Na rozdíl od předešlých učebnic se tak autorka nesnaží propojovat různé lingvistické disciplíny a čtenářskou gramotnost. Úlohy využívají především texty umělecké literatury, objevuje se i několik textů odborných (především z učebnic).

Publikace se nejvíce věnuje oblasti zpracování informací (*Jaká hlavní myšlenka vyplývá z textu?*). V jedné úloze jsou studenti vyzváni, aby rozčlenili text na odstavce. Tato úloha se blíží otázkám na textovou návaznost, které jsme viděli v didaktických testech. Vede studenty k tomu, aby si uvědomili, jak je text členěn, jak na sebe jednotlivé informace navazují a zda mohou tvořit celek. Tak jako v předchozích učebnicích, i zde se znovuobjevují otázky především na zařazení textu k příslušnému funkčnímu stylu, určení zdroje výchozího textu a posouzení záměru autora. I když učebnice obsahuje rejstřík, žádná z úloh nesměruje k práci s ním, v čemž se učebnice liší od učebnic z nakladatelství *Fraus* i *Didaktis*. Žádná z úloh nesměruje k práci s tabulkami či grafy.

Český jazyk v kostce je více nežli učebnicí přehledovou příručkou, která obsahuje středoškolské učivo. Rozhodně však není publikací, která by systematicky rozvíjela čtenářskou gramotnost studentů a mohla by jim tak pomoci při přípravě k maturitní zkoušce.

6.7 Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií

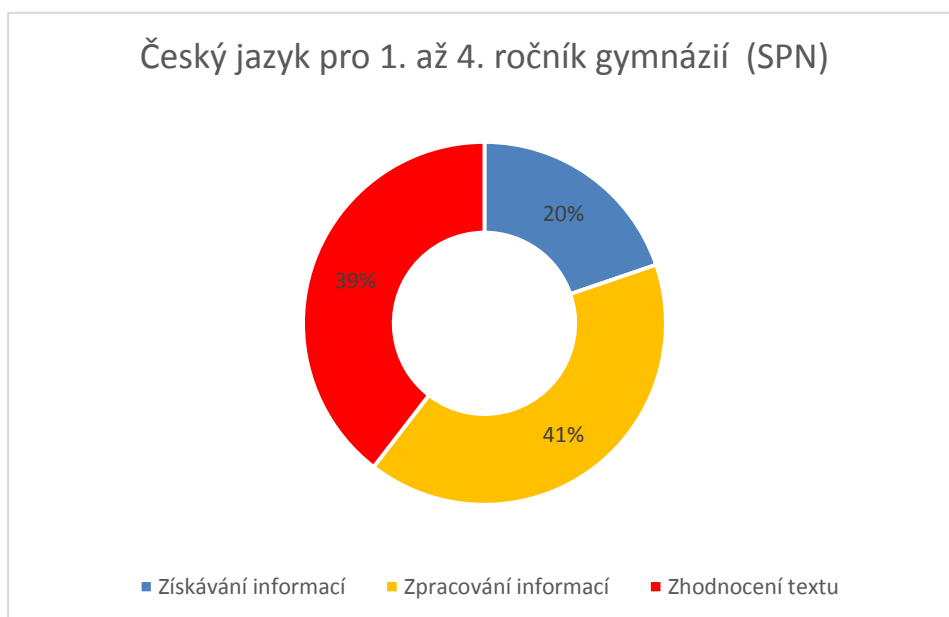
Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií vydalo SPN – pedagogické nakladatelství. Autorem učebnic je středoškolský pedagog a zakladatel Asociace češtinářů Jiří Kostečka.

Publikace byly poprvé vydány během let 2001–2003, několikrát však došlo k jejich přepracování. U prvního a druhého dílu jsme analyzovali 2. upravené vydání těchto učebnic (1. díl byl vydán roku 2009, 2. díl roku 2014), u třetího a čtvrtého dílu pak vydání z roku 2007. Součástí řady jsou i metodické příručky pro učitele. První díl má 256 stran, druhý díl 248 stran, třetí 288 stran. Každá z těchto učebnic stojí přibližně 159 Kč. Čtvrtý díl má 280 stran a stojí přibližně 165 Kč.

Učebnice byly zpracovány dle RVP G a Katalogu požadavků k maturitní zkoušce. Na první pohled se jedná o učebnice *tradičního* gymnaziálního typu – podrobné výkladové pasáže, které nedoplňují téměř žádné ilustrace či jiné poutavé grafické prostředky. Za zajímavou součást považujeme oddíly s názvem *Motivace*, které předchází každému tematickému celku. Autor v těchto kapitolách zdůvodňuje, proč je daná část učiva důležitá, čím může studentům přispět k jejich rozvoji apod. Tyto pasáže tak narušují obraz *tradiční* učebnice, která nemá potřebu studenty motivovat v samostatných kapitolách. Podívejme se na výsledky analýzy této učebnicové řady z hlediska čtenářské gramotnosti.

Tabulka 13: *Počet úloh a jejich klasifikace, Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií, nakladatelství SPN*

Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií (SPN)	
Celkový počet úloh	703
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	86
Počet úloh na čtenářskou gramotnost v %	12
Získávání informací	17
Zpracování informací	35
Zhodnocení textu	34



Graf 8: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnicích Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií, nakladatelství Fragment.

Oblast čtenářské gramotnosti je v celé řadě zastoupena pouze v omezené míře, přičemž v jednotlivých dílech není tato oblast zastoupena rovnoměrně. Zatímco ve třetím díle jsme našli 15 úloh na čtenářskou gramotnost, ve čtvrtém již 39. Nejvíce je zastoupena oblast zpracování informací, následuje oblast zhodnocení informací. Tyto oblasti převažují v celé učebnicové řadě.

Ve čtvrtém dílu tedy nalezneme nejvyšší počet úloh týkajících se čtenářské gramotnosti. Učebnice se totiž ve vyšší míře věnuje funkčním stylům, rovněž obsahuje kapitolu *Interpretace textů*, ve které nalezneme soubor textových úkolů, na jejichž vypracování mají žáci 60 minut. Tento test obsahuje šest výchozích textů, ke každému z nich pak následuje několik úkolů. Tato kapitola se tak přibližuje didaktickému testu i *Cvičebnici* Fraus a buduje komplexní porozumění textu z mnoha hledisek. Test obsahuje úkoly na všechny oblasti čtenářské gramotnosti (*Jaký účinek by podle textu mělo zpomalení inflace na léčebné náklady? Který z nabídnutých výrazů může nahradit slovo svéhlavé tak, aby byl plně zachován smysl dané pasáže? Které z následujících tvrzení není v textu obsaženo? Který z nabízených titulů je nejvhodnější? Jaký je emocionální tón článku? Jaké jsou podle autora příčiny obrovského vzrůstu nákladů na lékařskou péči?*). Zajímavé jsou i výchozí texty, které autor použil. Nalezneme zde texty umělecké (próza, poezie) i texty odborné a publicistické. Autor se rovněž snaží o jistou atraktivnost textů, což můžeme sledovat na příkladu článku o státních maturitách, ve kterém mají studenti najít obsahový rozpor a rovněž určit titulek tohoto článku.

Převaha neuměleckých textů je patrná v celé učebnicové řadě. Nejčastěji autor využívá texty odborné (včetně jazykovědných příruček) a publicistické. Učebnicová řada (v rámci výkladu o funkčních stylech) obsahuje značné množství zajímavých textů (ukázkou z předmanželské smlouvy, reklamace), tyto texty však často slouží jako ukázka útvarů funkčních stylů. Častým typem cvičení je tvorba určitého textu (např. tvorba stížnosti, objednávky, inzerátu). Nesouvislé texty se téměř neobjevují, učebnice neobsahuje grafy ani formuláře, se kterými by měl student pracovat. Výjimkou je práce s tabulkou skladebních vztahů. Student si má prostudovat tuto tabulku včetně uvedených příkladů a na jejich základě vymyslet vlastní. Oceňujeme propojení jednotlivých disciplín i tvůrčí zadání úlohy.

Ve 4. dílu učebnice je rovněž kapitola s komplexními jazykovými rozbory. Zde také nacházíme úlohy týkající se čtenářské gramotnosti, ovšem v menší míře než v testové části. Úkoly jsou standardního typu podobně jako v předchozích učebnicích (*Jaký cíl sleduje Gross svým návrhem učiteli? Vystihněte stručně a jasně hlavní myšlenku textu. Kde se děj odehrává, kdo jsou jeho aktéři?*).

Učebnicová řada představuje kvalitní publikace pro studenty gymnázií. Čtenářská gramotnost je však zastoupena v menší míře, výjimkou je pak díl určený čtvrtým ročníkům, ve kterém se nachází textové úlohy, které slouží jako příprava k maturitní zkoušce. Učebnice rovněž neobsahuje takřka žádné nesouvislé texty, v čemž dle našeho názoru spočívá její deficit.

7. Závěr

7.1 Shrnutí výsledků analýzy

Cílem naší práce bylo ověřit, zda vybrané učebnice a pracovní sešity obsahují úlohy týkající se oblasti čtenářské gramotnosti. Pokud ano, zařadili jsme je do jedné z oblastí čtenářské gramotnosti: získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu. Chtěli jsme také zjistit, zda se v učebnicích objevují typy úloh, se kterými se studenti setkají v maturitním didaktickém testu. Stanovili jsme si pět hypotéz.

Hypotéza 1: *Učebnice i pracovní sešity obsahují úlohy na čtenářskou gramotnost.*

Tato hypotéza byla potvrzena. Naše analýza prokázala, že učebnice i pracovní sešity pro střední školy obsahují úlohy z oblasti čtenářské gramotnosti. Menší podíl úloh na čtenářskou gramotnost se nachází v učebnicích, ale rozdíly v tomto podílu oproti pracovním sešitům nejsou tak velké, jak bychom očekávali. V učebnicové řadě nakladatelství Fraus jsou rozdíly mezi učebnicí *Komunikace a sloh* a *Cvičebnicí* minimální. Větší rozdíl se však projevil mezi těmito publikacemi a *Mluvnicí*. V učebnicové řadě nakladatelství Didaktis tvoří podílový rozdíl mezi učebnicí a pracovním sešitem taktéž minimum.

Hypotéza 2: *V učebnicích je výskyt úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost menší než 20 %, v pracovních sešitech menší než 30 %.*

Tato hypotéza se potvrdila. Podívejme se na srovnání učebnic v následující tabulce.

Tabulka 14: *Zastoupení úloh na čtenářskou gramotnost v učebnicích a pracovních sešitech pro střední školy.*

	<i>Mluvnice, učebnice českého jazyka pro SŠ (Fraus)</i>	<i>Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro SŠ (Fraus)</i>	<i>Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice pro SŠ (Fraus)</i>	<i>Komunikace v českém jazyce pro SŠ (Didaktis)</i>	<i>Komunikace v českém jazyce pro SŠ, pracovní sešit (Didaktis)</i>	<i>Český jazyk v kostce pro SŠ (Fragment)</i>	<i>Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií (SPN)</i>
Celkový počet úloh	661	450	493	325	804	561	703
Počet úloh na čtenářskou gramotnost	36	61	64	55	167	22	86
Zastoupení úloh na čtenářskou gramotnost v %	5 %	14 %	13 %	17 %	21 %	4 %	12 %

Nejlepších výsledků dosáhla učebnicová řada nakladatelství Didaktis, která se stanoveným hodnotám přiblížila nejvíce (17 % úloh obsahovala učebnice, 21 % pracovní sešity). V řadě Fraus obsahovala *Mluvnice* malé množství úloh, vyšší počet jsme našli v *Komunikaci a slohu a Cvičebnici*. Čtenářská gramotnost je tak celkově v celé učebnicové řadě pokryta dobře. Rovněž nás zaujalo, že *Mluvnice* a *Komunikace a sloh* akcentují jiné oblasti čtenářské gramotnosti, tudíž se doplňují. *Český jazyk pro gymnázia* klade největší důraz na testovanou oblast až ve 4. ročníku a čtenářská gramotnost tak není rozvíjena v celé řadě stejným způsobem. Nejhorších výsledků dosáhla učebnice *Český jazyk v kostce*, která má spíše podobu přehledové příručky a neposkytuje úlohám pro rozvoj čtenářské gramotnosti dostatek prostoru.

Hypotéza 3: *V analyzovaných učebnicích má nejvyšší zastoupení oblast zpracování informací.*

Tato hypotéza je zamítnuta. Oblast zpracování informací převažovala u *Českého jazyka v kostce* a u *Českého jazyka pro gymnázia*, v ostatních učebnicích byla na druhém místě. Pouze v *Mluvnici* převažovala oblast *získávání informací*. V ostatních publikacích převažovala oblast *zhodnocení textu*, což nás překvapilo. Považujeme to však za velmi dobrý výsledek, jelikož s těmito typy úloh by se studenti na střední škole setkávat rozhodně měli. Domníváme se, že část oblasti zpracování informací je de facto procvičována již od základní školy, zatímco oblasti *posouzení textu* není věnována náležitá pozornost. Úlohy obvykle testovaly určení adresáta či zdroje informací, v čemž vidíme jasnou návaznost na didaktický test. Otázky však směřovaly rovněž k určení manipulativních technik, posuzování záměru autora či k dovednosti odlišit fakta od názorů a domněnek. Podobné úlohy jsou nutnou součástí moderní výuky a je třeba, aby na ně učitelé kladli důraz.

Na základě analýzy didaktického testu jarní sady 2016 jsme zjistili, že nejvíce zastoupenou oblastí v úlohách na čtenářskou gramotnost je oblast zpracování informací. Většina učebnic tak klade důraz na odlišné oblasti než didaktický test. Jak jsme však konstatovali výše, domníváme se, že oblast zpracování informací je dostatečně procvičována, čemuž napovídají i výsledky naší analýzy učebnic a pracovních sešitů. Učebnice, u kterých převažuje oblast zpracování informací (*Český jazyk v kostce* a *Český jazyk pro gymnázia*) neposkytují těchto úloh dostatečné množství, a proto nemůžeme usuzovat, že jsou pro přípravu k didaktickému testu vhodnější než učebnice, u kterých tato oblast nepřevažuje.

Hypotéza 4: *V učebnicích a pracovních sešitech se vyskytují stejné typy úloh jako v didaktickém testu.*

Tato hypotéza se potvrdila. Učebnice i pracovní sešity obsahují úlohy, které jsou analogické k těm z didaktických testů. Jednotlivé učebnice se však liší nejen v množství

těchto úloh, ale také v jejich podobě včetně grafického zpracování. V učebnicích a pracovních sešitech z nakladatelství Fraus a Didaktis shledáváme největší podobu s didaktickým testem. Obě učebnicové řady obsahují všechny typy úloh, které se vyskytují v didaktických testech. Ve *Cvičebnici (Fraus)* jsme si povšimli tendence zvyšování počtu úkolů k jednomu výchozímu textu. Totéž jsme pozorovali u didaktického testu. *Komunikace a sloh (Fraus)* obsahuje i rady, jak řešit úlohy, které se v didaktickém testu objevují. *Pracovní sešit (Didaktis)* se blíží didaktickému testu nejen po obsahové stránce, ale rovněž po stránce grafické.

Ve velmi malé míře se objevovaly úlohy na seřazení událostí z textu, které však v didaktickém testu nacházíme běžně. Dvě úlohy tohoto typu jsme našli v řadě Fraus, jednu v řadě Didaktis. Pokud se vyučující rozhodne, že žákům tuto úlohu nezadá, nemusí se studenti s tímto typem úloh za celé studium setkat. Poprvé tak tuto dovednost budou prokazovat až v didaktickém testu. Jak jsme již zmínili, tento typ úloh přispívá k orientaci v textu, student musí text důkladně zhodnotit. Podobným typem úloh je i odhadnutí dalšího vývoje textu. Takové úlohy jsme našli pouze dvě (v *Českém jazyce pro gymnázia a Mluvnici*). Jak pro přípravu k maturitní zkoušce, tak pro rozvoj čtenářské gramotnosti by bylo vhodné, aby byl počet těchto úloh navýšen.

Velmi častou úlohou ve všech publikacích je rovněž úloha, ve které musí studenti využít poznatky z výchozího textu pro následnou práci s jiným druhem textu. I takové úlohy se v didaktických testech objevují, jak jsme však již zmínili, v didaktickém testu 2016 se objevila jistá inovace v tomto zadání. Nejen z hlediska přípravy na didaktický test je však žádoucí, aby se takové úlohy v učebnicích a pracovních sešitech objevovaly. Důležitá je však podoba těchto úloh. Je nutné, aby výchozí text netvořila pouze krátká definice odborného termínu, nýbrž aby byla skutečně procvičována práce s textem.

I když se v roce 2016 neobjevily v didaktickém testu úlohy, které testují práci s nesouvislým typem textů, v předešlých ročnících se tyto úlohy vyskytovaly. Během naší analýzy se však ukázalo, že učebnice a pracovní sešity s těmito texty pracují málo, obvykle výchozí texty tvoří grafy a tabulky (viz hypotéza č. 5).

Ve všech učebnicích i pracovních sešitech se nacházelo značné množství otázek ohledně určení funkčního stylu výchozího textu, shrnutí tématu textu a určení komunikační funkce textu. Všechny tyto úlohy se v didaktickém testu 2016 objevily. Dovednosti tohoto typu jsou důkladně procvičovány a následně skutečně testovány. Musíme však konstatovat, že podobných úloh se objevuje v učebnicích i pracovních sešitech značné množství, stejně jako úloh na určení adresáta textu či zdroje výchozího textu. Taková cvičení mohou být do jisté

míry stereotypní. Jak jsme prokázali, v některých případech jsou podobné otázky na úkor jiných, zajímavějších i náročnějších, které by výchozí text mohl nabídnout.

V učebnicích se rovněž ve velké míře vyskytují texty, ve kterých mají žáci odhalit manipulativní tendence. Takové úlohy v didaktickém testu nenajdeme. Jsou však nezbytnou součástí výuky a dovednosti, které díky nim studenti získávají, jsou důležité v praktickém životě. I proto by se hodiny českého jazyka neměly změnit na pouhou přípravu k didaktickému testu. Pokud by se tak stalo, studenti by mnohé dovednosti nemohli rozvíjet. Stranou by rovněž zůstala již několikrát zmíněná hodnotová a postojová rovina čtenářské gramotnosti, kterou však považujeme za neméně významnou.

Hypotéza 5: *Úloh na čtenářskou gramotnost, které využívají práci s tabulkami, se v učebnicích a pracovních sešitech vyskytuje více než úloh, ve kterých žáci pracují s grafy.*

Tato hypotéza se potvrdila. Graf jakožto výchozí text se objevuje pouze čtyřikrát a to v pracovním sešitě *Komunikace v českém jazyce pro SŠ* nakladatelství Didaktis. V téže publikaci se objevily i tabulky. Ty jsme také našli v *Mluvnici a Cvičebnici českého jazyka pro střední školy* nakladatelství Fraus a v *Českém jazyce pro 1. až 4. ročník gymnázií*. Jen v omezené míře museli studenti zpracovat číselné údaje, aby získali požadované informace. Práce s tímto typem textů je však naprosto nezbytná i v běžném životě. Je proto žádoucí, ba přímo nutné, aby se studenti s tímto typem úloh setkávali a dovedli s těmito texty efektivně pracovat.

Mimo stanovené hypotézy náš výzkum prokázal, že se v učebnicích i pracovních sešitech vyskytuje množství autentických textů. V některých publikacích můžeme pozorovat odklon od beletristických textů. Dle našeho názoru je toto zjištění potěšující. Na mnoha středních školách (především odborných) je jazyková část předmětu silně potlačena, jelikož jádro výuky spočívá v literární složce. Právě tam se studenti setkávají s uměleckými texty neustále. Proto se domníváme, že zařazení jiných než uměleckých textů v hodinách jazyka může být pro studenty velice přínosné. Kromě učebnice *Český jazyk v kostce* jsme se ve všech publikacích setkali s texty, které se snažily být pro studenty atraktivní, poutavé. Ne vždy byl však potenciál takových textů využit beze zbytku. Klíčové jsou tak schopnosti učitele, především to, zda dokáže takové úlohy sám dále rozvíjet a dotvářet. Autentické texty se rovněž objevují v didaktickém testu, tudíž i z tohoto hlediska je jejich výskyt v učebnicích a pracovních sešitech pro studenty žádoucí.

Nejčastěji jsou úlohy na čtenářskou gramotnost zastoupeny v kapitolách věnovaným stylistice. Kromě *Českého jazyka v kostce* se však všechny učebnice snaží o propojení čtenářské gramotnosti i s dalšími lingvistickými disciplínami. V příkladech jsme ukázali

několik komplexních úloh, které propojují čtenářskou gramotnost například s učivem z oblasti morfologie či syntaxe. V *Mluvnici (Fraus)* jsme se setkali i s propojením výkladu a práce s textem, především u témat, které studenti znají již ze základní školy. V učebnicích i pracovních sešitech se rovněž vyskytují úlohy, které využívají dovednosti čtenářské gramotnosti k výuce pravopisu. Nejčastěji se jedná o úlohy, jejichž výchozím textem je úryvek z Pravidel českého pravopisu. Následně mají studenti znalosti z výchozího textu aplikovat v praxi. Taková úloha se objevila i v didaktickém testu z roku 2011. Podobné úlohy mohou být pro výuku ozvláštněním a mohou tvořit zvláštní druh pravopisných cvičení.

7.2 Doporučení a diskuze

Učebnice i pracovní sešity jsou nedílnou součástí výuky všech předmětů. Znovu zdůrazňujeme, že učebnice a pracovní sešity nejsou jediným zdrojem, se kterým by studenti měli pracovat a nejsou ani jedinou možností, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost na středních školách. Jejich role při tomto rozvoji je však přesto specifická a dle našeho názoru značná. Dobrá učebnice a pracovní sešit mohou výrazně přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti a samozřejmě i k přípravě na maturitní didaktický test z českého jazyka a literatury. Domníváme se tak, že by bylo v závěru této práce vhodné, abychom na základě naší analýzy formulovali určitá doporučení, zhodnotili některé aspekty této práce a otevřeli prostor k diskuzi.

Bylo by zapotřebí, aby se úlohy rozvíjející dovednosti čtenářské gramotnosti objevovaly ve vyšší míře. Čtenářská gramotnost je klíčovou oblastí funkční gramotnosti a je rovněž výrazně zastoupena v maturitním didaktickém testu z českého jazyka a literatury. Je proto nezbytné, aby byla zastoupena v učebnicích i pracovních sešitech dostatečně. Záleží však na kvalitě těchto úloh i výchozích textů. Za naprosto klíčové považujeme, aby byly v učebnicích posíleny nesouvislé texty všech typů. Překvapilo nás množství autentických textů, shledáváme však nutnost posílení textů, které obsahují instrukce. Důležité rovněž je, aby studenti pokud možno pracovali se smysluplnými, ucelenými texty, nejen krátkými úryvky, ke kterým náleží dvě kontrolní otázky, z nichž jedna ověřuje, kdo je adresátem textu. Uvědomujeme si, že rozhodující je (nejen v těchto oblastech) role učitelů. Učitelé si musí být vědomi toho, *proč* mají v předmětu český jazyk a literatura pracovat s grafy, tabulkami a specifickými texty (příbalový leták k léku, návod k použití výrobku) hlouběji, než jako uvedení příkladu útvaru některého z funkčních stylů, *proč* mají těmto činnostem věnovat čas. A případně, že dovednosti čtenářské gramotnosti mohou rozvíjet nejen při procvičování, ale že je vhodné propojení výkladové složky se cvičeními, ve kterých studenti musí pracovat s textem. Stejně důležité ovšem je, aby i studenti byli motivováni k takové práci, aby si uvědomovali, že *schopnost číst* je v moderním světě nezbytným předpokladem úspěchu.

Na střední škole je pro žáky rozhodující obsah maturitní zkoušky. Hodiny českého jazyka by se rozhodně neměly proměnit na nácvik didaktického testu. Měly by však rozvíjet potřebné dovednosti, aby studenti u této zkoušky uspěli. Je zřejmé, že učebnice i pracovní sešity se snaží těmto požadavkům vyhovět a nacházíme v nich mnohé podobnosti s didaktickým testem. Pokud nová maturitní zkouška k něčemu skutečně přispěla, je to dle našeho názoru právě pozornost, kterou začali autoři studijních materiálů věnovat úlohám na dovednosti čtenářské gramotnosti. Studenti tak mají možnost setkávat se s úlohami, které se

vyskytují v didaktických testech. Omezeně však mohou pracovat s úlohami na textovou návaznost a rovněž s již zmíněnými nesouvislými texty, které se sice v ročníku 2016 neobjevily, nicméně jsou v didaktických testech velmi časté.

Další možnosti této práce spatřujeme v několika oblastech. Přínosné by bylo dotazníkové šetření, které by přineslo výsledky o samotném užívání učebnic na středních školách v porovnání s dalšími zdroji a o jejich využití při přípravě studentů k maturitní zkoušce. Rovněž by bylo zajímavé zjistit, jak tuto oblast vnímají sami studenti, zda ji považují za důležitou a dostatečně procvičovanou, případně zda se domnívají, že jim učebnice a pracovní sešity poskytují možnost přípravy na didaktický test. Další oblast výzkumu by se mohla věnovat již zmíněnému vlivu maturitní zkoušky na učební materiály.

Věříme, že tato práce může přispět k problematice rozvoje čtenářské gramotnosti na středních školách a k otevření diskuze, jakým způsobem je tato oblast na středních školách rozvíjena. Jako učitelé maturitního předmětu je naší povinností připravit studenty na všechny části závěrečné zkoušky, tedy i na didaktický test. Především je však naší povinností vybavit studenty takovými dovednostmi a schopnostmi, které jim umožní celoživotní vzdělávání. Dovednosti čtenářské gramotnosti jsou v tomto procesu klíčové. Učebnice i pracovní sešity nám mohou do jisté míry pomoci, avšak nemohou být naší jedinou oporou.

Seznam literatury

Analyzované učebnice a pracovní sešity:

ADÁMKOVÁ, ČELIŠOVÁ a kol. : *Komunikace v českém jazyce pro střední školy*. Brno: Didaktis, 2014.

BEZPALCOVÁ, MÁLKOVÁ, MARTINEC a kol. : *Mluvnice, komunikace a sloh, cvičebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2011.

ČELIŠOVÁ, ČUPOVÁ, VACULÍK a kol.: *Komunikace v českém jazyce pro střední školy, pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2014.

HOFFMANNOVÁ, JEŽKOVÁ, VAŇKOVÁ. *Komunikace a sloh, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2014.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007.

KOSTEČKA, Jiří. *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007.

MARTINEC, TUŠKOVÁ, ZIMOVÁ. *Mluvnice, učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment, 2009.

Literatura:

Didaktický test 2011, základní úroveň obtížnosti (jaro). Dostupný z: <http://statnimaturita-cestina.cz/wp-content/uploads/maturita-cestina-didakticky-test-2011-zadani-jaro.pdf>

Didaktický test 2013 (jaro). Dostupný z: <http://statnimaturita-cestina.cz/wp-content/uploads/maturita-cestina-didakticky-test-2013-zadani-jaro.pdf>

Didaktický test z českého jazyka a literatury 2015 (jaro). Dostupný z: <http://statnimaturita-cestina.cz/wp-content/uploads/maturita-cestina-didakticky-test-2015-zadani-jaro.pdf>

Didaktický test 2016 (jaro). Dostupný z: <http://www.novamaturita.cz/zadani-pisemnych-zkousek-1404038149.html>

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

FEŘTEK, Tomáš: *EDUin komentuje test z češtiny základní úrovně*. [online]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/eduin-komentuje-test-cestiny-zakladni-urovne/>.

FEŘTEK, Tomáš: *Případ epizeuxis: za maturitu zbytečnější*. [online]. Dostupný z <https://www.respekt.cz/spolecnost/pripad-epizeuxis-za-maturitu-zbytecnejsi>

Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), 2010. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

HAVEL, Jiří, KRÁTKÁ, Veronika. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, Jana. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

HELUS, Z. a PAVELKOVÁ, I. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, 1992, roč. 42, č. 2.

HRDINOVÁ, Radka. *Témata maturitních slohů? Některá by nenapsal ani Čapek, shodují se experti*. iDNES.cz. Dostupné z: http://www.zpravy.idnes.cz/skolstvi-maturita-sloh-cesky-jazyk-cermat-fjw-/domaci.aspx?c=A170412_205426_domaci_pmk

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999.

Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky - Český jazyk a literatura. Dostupný z: http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033138

Klíčové kompetence. VÚP, Praha. Metodický portál RVP [online]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/181/klicove-kompetence.html/>.

KOŠTÁLOVÁ, H. – ŠAFRÁNKOVÁ, K. – HAUSENBLAS, O. – ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerxpress.html.

KRABSOVÁ, Veronika. *Analýza maturitního didaktického testu z českého jazyka a literatury*. In Wildová, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.

KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy aneb Čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2009.

KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání., 2011.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

MAREK, Lukáš. *Ptali se nás, kdy rodí vlčice*. [online]. Dostupné z: <http://www.denik.cz/regiony/maturita-ptali-se-nas-kdy-rodí-vlčice20110621.html>.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008.

NAJVAROVÁ, V. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In JANÍK, T.; KNECHT, P.: *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASTL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

PETTY, G. : *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013.

PIKE, G., SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994.

PROCHÁZKOVÁ, Martina. *Byl rabi Löw muslim? Kdy porodí vlčice? Studenti maturovali z češtiny*. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/na-strednich-skolach-zacala-pisemna-cast-statnich-maturit-p3a-/domaci.aspx?c=A110530_093818_studium_taj.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Negramotnost jako celosvětový problém*. In *Pedagogika*. 1990, 40 (3).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?source=rss>.

Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání. Dostupné z : <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Rámcový vzdělávací program pro obchodní školy. Dostupný z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%206351J01%20Obchodni%20skola.pdf.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.

STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. ÚIV, Praha 2002. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/vedomosti_a_dovednosti_pro_zivot-publikace.pdf

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.

TRACHTOVÁ, Zdeňka. *Středoškoláků je moc. Kdo se nevláká, maturitu udělá, říká češtinář*. iDNES.cz [online]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-jirim-kosteckou-maturity-cestina-fnt-/domaci.aspx?c=A160525_233834_domaci_zt

Zákon č. 370/2012 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/25430>

Seznam grafických prvků

Grafy

Graf 1: Zastoupení oblastí čtenářské gramotnosti v didaktickém testu 2016.....	41
Graf 2: Zastoupení oblastí čtenářské gramotnosti v didaktickém testu 2016.....	47
Graf 3: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v <i>Komunikaci a slohu, učebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus</i>	50
Graf 4: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v <i>Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus</i>	53
Graf 5: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnici <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy nakladatelství Didaktis</i>	57
Graf 6: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v pracovním sešitě <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy nakladatelství Didaktis</i>	59
Graf 7: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnici <i>Český jazyk v kostce pro SŠ (nakladatelství Fragment)</i>	65
Graf 8: Zastoupení jednotlivých oblastí čtenářské gramotnosti v učebnicích <i>Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií, nakladatelství Fragment</i>	67

Obrázky

Obrázek 1: Postavení čtenářské gramotnosti vzhledem k dalším oblastem.....	16
Obrázek 2: Výchozí text k úloze 29.	31
Obrázek 3: Úloha číslo 20.	38
Obrázek 4: Výchozí text a úloha číslo 10. Převzato z Didaktického testu jarní sady roku 2016,	39
Obrázek 5: Výchozí texty a úloha číslo 20. Didaktický test 2011.	40
Obrázek 6: Úloha v <i>Komunikaci a slohu, učebnici českého jazyka pro střední školy nakladatelství Fraus</i>	51
Obrázek 7: Úloha v <i>Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)</i>	54
Obrázek 8: Úloha v <i>Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)</i>	55
Obrázek 9: Úloha v pracovním sešitě <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)</i>	60

Obrázek 10: Úloha v pracovním sešitě <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)</i>	61
Obrázek 11: Úloha v pracovním sešitě <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)</i>	62

Tabulky

Tabulka 1: Okruhy dovedností testované výzkumem PISA	22
Tabulka 2: Orientační zastoupení jednotlivých oblastí v didaktickém testu	33
Tabulka 3: Srovnání počtu úloh k výchozím textům	36
Tabulka 4: Srovnání zastoupení úloh v Katalogu požadavků a didaktickém testu 2016	37
Tabulka 5: Přiřazení úloh k testovaným oblastem.	38
Tabulka 6: Typy úloh zkoumající čtenářskou gramotnost v didaktickém testu 2016	42
Tabulka 7: Počet úloh a jejich klasifikace v <i>Mluvnici, učebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)</i>	47
Tabulka 8: Počet úloh a jejich klasifikace v <i>Komunikaci a slohu, učebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)</i>	49
Tabulka 9: Počet úloh a jejich klasifikace v <i>Mluvnici, komunikaci a slohu, cvičebnici českého jazyka pro střední školy (Fraus)</i>	53
Tabulka 10: Počet úloh a jejich klasifikace v učebnici <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)</i>	57
Tabulka 11: Počet úloh a jejich klasifikace v pracovním sešitě <i>Komunikace v českém jazyce pro střední školy (Didaktis)</i>	59
Tabulka 12: Počet úloh a jejich klasifikace, <i>Český jazyk v kostce pro SŠ (Fragment)</i>	64
Tabulka 13: Počet úloh a jejich klasifikace, <i>Český jazyk pro 1. až 4. ročník gymnázií, nakladatelství SPN</i>	66
Tabulka 14: Zastoupení úloh na čtenářskou gramotnost v učebnicích a pracovních sešitech pro střední školy	69